UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TACIANA CARDOZO SUAREZ

**A PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES INICIANTE NA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO**

**RIBEIRÃO PRETO – SP
2018**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TACIANA CARDOZO SUAREZ

VERSÃO CORRIGIDA

**A PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES INICIANTE NA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO.**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
da Universidade de São Paulo como parte das
exigências para A obtenção do título de Mestre
em Ciências, Área: Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Noeli Prestes Padilha
Rivas

RIBEIRÃO PRETO – SP

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Suarez, Taciana Cardozo

A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo.
Ribeirão Preto, 2018.

88 p.: il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: RIVAS, Noeli Prestes Padilha.

1. Educação Superior; 2. Professor Universitário Iniciante; 3. Profissionalidade docente;
4. Ciclo de Vida Docente.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: SUAREZ, Taciana Cardozo.

Título: A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas

Instituição: Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

A Deus, autor da minha vida, e aos meus pais, José
Luis e Carmem, meus maiores amores e exemplos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado força e saúde para conseguir superar as adversidades com sabedoria.

Aos meus pais, José Luis e Carmem, por todo amor, incentivo e ensinamentos que fazem parte de quem sou e me guiam na caminhada da vida.

A minha irmã Jamili, por estar sempre ao meu lado.

À professora Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas, pela compreensão, paciência e cuidado durante esta caminhada e por todo apoio e orientação.

À professora Dr.^a Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques, pela disposição e atenção durante a caminhada de construção deste trabalho.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação do Educador e Currículo de Ribeirão Preto – GEPEFOR –, pelas discussões e reflexões que me auxiliaram na compreensão dos conteúdos e no entendimento do que é a universidade e o seu funcionamento.

Aos demais professores que contribuíram com a minha formação, permitindo momentos de amadurecimento teórico através de reflexões e discussões.

À banca examinadora deste trabalho pela paciência, disponibilidade e competência.

E a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento e para a minha formação.

RESUMO

SUAREZ, Taciana C. **A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo**. 88f. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2018.

Este estudo insere-se na linha de pesquisa sobre a formação de professores para a Educação Superior e tem como objetivo compreender e analisar como os professores iniciantes configuram as funções de ensino, pesquisa e extensão como indissociáveis ao processo de profissionalidade docente, na fase inicial da carreira na USP-RP. O tema acerca do professor iniciante no Brasil constitui-se relevante para a compreensão da docência universitária, principalmente na sua fase inicial, tendo em vista a orientação política e ideológica que norteia a educação superior nos dias atuais. A investigação apoia-se principalmente em Dias Sobrinho, Sousa Santos, Cunha, Nóvoa, Zabalza e Huberman. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas; para a interpretação dos resultados utilizou-se a análise de conteúdo. Tendo em vista a dimensão dos dados obtidos na fase documental da investigação, optou-se por um recorte, selecionando um professor iniciante por unidade. Os resultados revelam que os professores possuem background na formação específica, ou seja, conhecimento técnico, demonstrando que os mesmos não possuem formação pedagógica para o desempenho das atividades da docência. Os professores iniciantes assinalam em seus depoimentos alguns dos dilemas relacionados à gestão da disciplina em sala de aula, considerando a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em classe, relacionamentos interpessoais com os estudantes e com os colegas. Foi relatado pelos professores quanto ao desconhecimento sobre a organização administrativa e acadêmica da universidade, os processos de avaliação docente, bem como as funções referentes ao ensino, pesquisa e extensão, a orientação de estudantes na iniciação científica, e na pós-graduação. O distanciamento de informações sobre o fomento para o financiamento de pesquisas e extensão são expressos como dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, sendo essas atividades necessárias para a produção científica, inerente a atividade da docência. Estes professores apontam os processos de gestão da universidade pública, a ausência da formação para docência, ser professor e pesquisador, os dilemas em conciliar as funções exigidas para a função docente, necessidade de apoio dos colegas e da instituição como balizadores no âmbito das questões que envolvem o professor iniciante.

Palavras-chave: Educação Superior. Professor Universitário Iniciante. Profissionalidade Docente. Ciclo de Vida Docente.

ABSTRACT

SUAREZ, Taciana C. **The professionalism of novice teachers at the University of São Paulo**. 88 pages. Master's degree. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2018.

This study is part of the research on teacher education for Higher Education and aims to understand and analyze how beginner teachers reconfigure the teaching, research and extension functions as inseparable from the process of teacher professionalism in the initial phase of career at USP-RP. The theme about the novice teacher in Brazil is relevant for understanding of university teaching, especially in its initial phase, given the political and ideological orientation that guides higher education in the present day. The research, of qualitative approach, used as instruments of data collection the documentary analysis and semi-structured interviews; for the interpretation of the results the content analysis was used. The research had theoretical support based mainly on Cunha, Dias Sobrinho, Souza Santos and Nóvoa, among others. Considering the dimension of the data obtained in the documentary phase of the research, a cut was chosen, selecting a novice teacher per unit. The results show that teachers have background in the specific training, which is, technical knowledge, demonstrating that they do not have pedagogical training for the performance of teaching activities. Novice teachers point out in their testimonies of some dilemmas related to the management of the discipline in the classroom, considering students' motivation, the organization of class work, interpersonal relationships with students and with colleagues. It was reported by the professors regarding the lack of knowledge about the administrative and academic organization of the university, the processes of teacher evaluation, as well as some functions related to teaching, research and extension, the orientation of students in scientific initiation, and in graduate studies. The distancing of information on the promotion of research funding and extension are expressed as difficulties faced by novice teachers, and these activities are necessary for scientific production, inherent to teaching activity. These teachers point out the processes of management of the public university, the absence of training for teaching, being a teacher and researcher, the dilemmas in reconciling the functions required for the teaching function, the need to support colleagues and the institution as involve the novice teacher.

Keywords: Higher Education. Training of University Teachers. Beginner Teacher. Professional teaching.

LISTA DE SIGLAS

CERT – Comissão Especial de Regimes de Trabalho

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

D – Doutorado

DO – Diário Oficial

EEFERP – Escola de Educação Física e Esportes de Ribeirão Preto

EERP – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto

FCFRP – Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto

FDRP – Faculdade de Direito de Ribeirão Preto

FEARP – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

FFCLRP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

FMRP – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto

FORP – Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto

GEPEFOR – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Currículo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

M – Mestrado

PI – Professor Iniciante

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

RP – Ribeirão Preto

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Total de professores concursados e contratados da Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto.....	46
Quadro 2: Formação acadêmica dos professores iniciantes da Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto.....	48
Quadro 3: Experiências profissionais anteriores à da Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto.....	49
Quadro 4: Apresentação das questões da entrevista, objetivos e temas.....	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Foto da entrada da Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto/SP....	41
Figura 2: Vista vertical da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto...	42
Figura 3: Dados gerais do Campus da USP Ribeirão Preto.....	44
Figura 4: Processo de análise do conteúdo.....	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A UNIVERSIDADE ATUAL.....	19
2 SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: TECENDO ALGUMAS DIMENSÕES.....	26
2.1 O professor iniciante no espaço universitário.....	32
3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	39
3.1 Lócus da Pesquisa.....	40
3.2 Desenvolvimento da pesquisa.....	45
3.2.1 Pesquisa documental.....	45
3.2.2 Caracterização dos professores iniciantes.....	47
3.2.3 Entrevistas semiestruturadas.....	50
3.2.4 Análise de Conteúdo.....	51
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE REVELAM OS PROFESSORES INICIANTES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO?.....	57
Categoria: Profissionalidade.....	57
4.1 Tema: Profissão Professor.....	57
4.2 Tema: Desafios da Profissão Professor.....	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE I.....	84
APÊNDICE II.....	85
APÊNDICE III.....	86
ANEXO I.....	87

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação decorre da pesquisa de iniciação científica (PIBIC 2013-2015) denominada “A inserção e o desenvolvimento profissional dos professores na Universidade nos primeiros três anos de sua carreira: dilemas e perspectivas a partir dos âmbitos pessoal, profissional e institucional”, desenvolvida por um período de dois anos durante a graduação no curso de Pedagogia, no Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto na Universidade de São Paulo - USP. Teve como objetivo central desse trabalho identificar os principais desafios e dilemas enfrentados pelo professor iniciante no que concerne à gestão da sala de aula, ao currículo e à pesquisa.

O ponto de chegada apontou considerações que expressaram realidades díspares sobre o contexto universitário e a produção da carreira docente, mas ensejaram também questões que perpassam o início da carreira docente no que se refere ao papel da Instituição e ao entendimento dos saberes necessários à docência. Com isso, impulsionou a dar continuidade nos estudos na Pós-graduação em Educação sobre essa temática, a formação do professor iniciante na Universidade.

A temática sobre o professor iniciante esteve presente desde o início do meu ingresso na graduação em Pedagogia/USP-RP, e as leituras foram me motivando a cada dia. Logo no segundo ano do curso, comecei a frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Currículo – GEPEFOR, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo; vivências em grupo que muito contribuíram para a minha formação e a construção de um olhar crítico e reflexivo sobre a docência.

Após a realização da monografia, as inquietações sobre como o professor iniciante se insere no contexto da Universidade continuaram sendo objeto de investigação. Sendo assim, com o intuito de constatar se a realidade apresentada pelos professores da unidade investigada seria a mesma das demais unidades da instituição universitária, nasceu esta pesquisa no intuito de ampliar e aprofundar a temática do professor iniciante no ensino superior, a fim de refletir e problematizar questões acerca do professor universitário no que se refere à sua entrada na carreira docente, bem como aos seus dilemas enquanto professor iniciante.

Pesquisas e estudos acerca do professor iniciante no Brasil constituem-se em um relevante tema para a compreensão do papel da Universidade, no contexto da sua formação e vida profissional. Primeiro, pelo compromisso da docência, e, segundo, pelo compromisso na formação desses profissionais para o Ensino Superior, ou seja, a universidade não forma para a

docência nos cursos de pós-graduação, mesmo que legalmente esteja este espaço instituído para tal, porém grande parte desse público assume a docência em algum momento da vida.

Nesse sentido, algumas questões sobressaem-se em relação ao professor universitário iniciante, recém-ingresso na carreira do magistério, tais como: o currículo específico de sua área de formação, a gestão da sala de aula, os conhecimentos inerentes à docência, os conhecimentos sobre seus estudantes, o contexto político, econômico, social e cultural das instituições de educação superior. Esses aspectos interferem nas condições de trabalho, na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como nas políticas educacionais que determinam o desenvolvimento das atividades da docência.

Sobre a centralidade da problemática do professor iniciante no Ensino Superior, estudos desenvolvidos por vários autores trazem como referência os contextos e os processos envolvidos na constituição do ser professor (MENGHINI et al., 2015; PIMENTA, 2013; CUNHA, 2012; VAILLANT; MARCELO, 2015, 2012; ALMEIDA; PIMENTA, 2014; NONO, 2011; CUNHA; ZANCHET, 2010; MARCELO GARCIA, 1999, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; TARDIF, 2012; ZABALZA, 2007, 2013) e, na discussão do conceito de profissionalidade docente, emerge, em atuais estudos e pesquisas autores que têm contribuído fundamentalmente para novas inquietações e consequentemente, objeto de novas investigações. (ALVES; ANDRÉ, 2013; NÓVOA (2009); RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, (2004); ROLDÃO (2007); SACRISTÁN, (2015).

O professor universitário¹, responsável pela formação de outros profissionais que atuam em várias esferas da carreira profissional, apresenta especificidades que vão além dos conhecimentos científicos e técnicos. Nesse sentido, exige-se dos professores que tenham uma gama significativa de saberes específicos e pedagógicos, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a qualificação necessária.

Os professores terão de dominar o conhecimento disciplinar, em diálogo com outros campos que se articulam entre currículo, sala de aula e saberes. Neste sentido, “precisarão ler o contexto cultural de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 190). Portanto, sua formação acadêmica, na maioria das vezes assentada na questão do domínio da técnica ou “ser pesquisador”, conflita com a função “professor” e, principalmente, com o início de uma carreira profissional, constituída, quase sempre, por um período marcado por crises, tais como entrada na carreira, mudança no

¹ Tendo em vista a especificidade da Educação Superior no Brasil (Universidades, Centros Universitários e Faculdades) e a atuação do professor nesses cenários, utiliza-se o termo “Professor universitário” para situar e analisar sua atuação e profissionalidade.

papel de estudante para professor, dicotomia entre teoria e prática, entendimento do funcionamento da universidade, acúmulo de funções (ensino, pesquisa, extensão e gestão), entre outras.

Nos primeiros anos de docência, na transição de estudante a professor, os iniciantes passam por um período que Huberman (1995) caracterizou como “choque da realidade”, marcado pelo princípio da sobrevivência ou pelo abandono da profissão. Essa é uma fase crucial do ciclo profissional porque esses profissionais têm de, ao mesmo tempo, ensinar e aprender a ensinar, uma vez que há certos comportamentos que apenas podem ser aprendidos em situações práticas.

O autor verificou sentimento de insegurança, peculiar ao início da carreira, além do sentimento de descoberta nesse período profissional, identificando, assim, um paralelismo que esta fase conserva entre a sobrevivência, ou o choque com o real, e a descoberta, sendo esta motivadora para suportar aquela. Vaillant e Marcelo García (2012) também contribuem para essa temática afirmando que são muitas as tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes, tais como: procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permitam sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e, desenvolver uma identidade profissional, em qualquer esfera do ensino.

Na Educação Superior², tal situação também é evidenciada. Segundo Cunha (2012), as pesquisas sobre a iniciação à docência têm recente presença na área da Educação. A qualificação do ensino, muitas vezes, é responsabilizada aos professores individualmente, estando o desenvolvimento profissional do professor remetido a uma demanda individual, não importando aos sistemas educacionais. Adverte a autora que, o ingresso dos professores na carreira ocorre de maneira desestruturada, sem que aconteça maior cuidado com a constituição de sua profissionalidade e com o acompanhamento de seu cotidiano.

Tardif (2012) e Pimenta (2013) abordam a questão da profissão docente e demonstram que, para refletir sobre esse tema, é importante compreender os aspectos sociais, históricos, organizacionais e culturais em que ocorre tal atividade. Ponderam que o professor se surpreende com a realidade, principalmente nos primeiros anos de carreira, nos quais vivencia escolas com culturas e linguagens diferentes daquelas às quais está acostumado. Esses saberes e vivências

² As políticas relacionadas à formação de professores para o Ensino Superior induzem ao delineamento da formação desses profissionais pelas instituições formadoras, públicas e privadas, bem como à concepção de currículo desses cursos, consubstanciadas na Lei 9394/96.

constituem a identidade do professor em suas diversas dimensões no contexto institucional onde se insere.

Entende-se que a profissão docente é impregnada por diferentes dimensões e contextos no âmbito das relações que perpassam o trabalho da docência. Por essa razão, faz-se necessário compreender a universidade no contexto das transformações atuais. Isso é fundamental, principalmente pela sua estreita ligação com os aparatos políticos, econômicos e, sobretudo, ideológicos que desenham o tipo de universidade e o paradigma que a sustenta. O paradigma contemporâneo encontra-se alicerçado pela ideologia neoliberal que propõe a manutenção dos pressupostos científicos e técnicos, em outras palavras, um conhecimento válido e a formação técnica necessária, em detrimento da crítica e da reflexão, sem articulação entre as partes que compõem as funções da universidade.

Paradoxalmente, vão se concretizando os significados da formação docente no Brasil e sua inserção no campo da docência universitária, apoiada pelo paradigma científico instrumental, delineando o ensino e a pesquisa. Percebe-se que a racionalidade instrumental sustenta o discurso e atrela-se às concepções, aos sentimentos da docência, ou seja, há uma adoção, mesmo que inconsciente, dos valores culturais subjacentes e responsáveis pelas atitudes e pelos direcionamentos políticos no campo da docência.

É importante destacar que a docência universitária pressupõe elementos de várias naturezas, o que coloca aos sujeitos por ela responsáveis uma série de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação. Dentre as múltiplas dimensões da atuação docente, destacam-se os estudos de Zabalza (2007), que apontam a dimensão profissional (identidade, formação inicial e continuada), a dimensão pessoal (compromissos, circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam a profissão) e a dimensão organizacional (condições de viabilização do trabalho docente) como elementos constitutivos dessa atuação.

As diretrizes referentes ao Ensino Superior, contidas na Lei 9.394/96, explicitam que a docência nessa esfera é organizada preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Sem amparo legal, a formação pedagógica dos professores universitários fica, a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de programas de pós-graduação. Evidencia-se que os programas de pós-graduação em áreas diversas do conhecimento são direcionados para a formação de pesquisadores em campos específicos, impossibilitando institucionalmente a formação docente. Entretanto, a atividade docente exige habilidades que vão além do conhecimento específico de cada área, exige, sim, conhecimentos

da área de atuação, mas também os conhecimentos próprios para a docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

O conceito de profissionalidade é fundante neste trabalho, e, nesse sentido, ancoramos em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) para entender tal conceito. Conforme os autores, o termo “profissionalidade”

[...] expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 4).

Assim, a expressão “profissionalidade” pode ser entendida como o conjunto de características de uma profissão que enfeixa um grupo específico de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, base para a profissionalização, implicando a obtenção de um espaço autônomo e laboral. Para os autores “a profissionalização tem dois aspectos, que constituem uma unidade: um interno, denominado profissionalidade, e outro externo, o profissionalismo (RAMALHO, NÚÑEZ E GAUTHIER, 2004, p. 5). De tal modo, a profissionalização estrutura-se em torno dessas duas dimensões, como âmbitos nucleares de construção de identidades profissionais.

Outra questão importante a considerar diz respeito ao contexto de criação e utilização do termo profissionalidade. Essa explicitação pode ser compreendida a partir da contribuição de Alves e André (2013). De acordo com as autoras, o referido termo

[...] passou a ser utilizado para qualificar o debate em situações nas quais os conceitos de profissionalização, de profissionalismo e de identidade, não eram suficientes. A profissionalidade então ocupa como vocábulo, a posição de signo qualificador dos significados da conjunção dos esforços empreendidos pelos sujeitos integrantes de uma categoria, que no decurso das transações profissionais, buscam individual e coletivamente justificar a necessidade da sua permanência nas relações sociais de disputas pela execução de um trabalho socialmente necessário (ALVES; ANDRÉ, 2013, p. 3).

Nas diferentes orientações teóricas e metodológicas, a profissionalidade enseja nova perspectiva para a docência, tendo em vista sua complexidade e constituição que incorpora um conjunto de saberes caracterizados e específicos da atividade profissional, ou seja,

corporificados pela práxis docente e relações com seus diferentes interlocutores. Essa vertente orienta o presente estudo, que estabelece como foco principal de investigação a profissionalidade de professores universitários iniciantes (com até seis anos de exercício profissional), que atuam em cursos de graduação na área de Ciências Humanas, Biológicas e Exatas, na Universidade de São Paulo.³

Para Gimeno Sacristán (1995), “profissionalidade” é um estado constituído no interior de um coletivo situado num contexto social e cultural, portanto, suscetível às influências da origem social do grupo, das questões de gênero, da qualificação acadêmica de acesso à profissão, e do status daqueles aos quais a atividade se destina. Para o autor, a profissionalidade afirma-se “[...] no que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Do ponto de vista sociológico, tal especificidade possibilita o discernimento por outrem, da razão social da figura do professor como sujeito imprescindível na efetivação da atividade de ensino nos ambientes formais.

Para desempenhar uma atividade com grau elevado de especificidade, faz-se necessário o domínio, por parte de um grupo circunscrito, de um conjunto amplo de saberes altamente específicos. Tais saberes, nas profissões liberais clássicas, são evidentes e, até certo ponto, inquestionáveis pelos leigos. Os saberes da docência são sociais, plurais, temporais e históricos (TARDIF, 2012), o que lhes confere disposições difíceis de avaliar.

Roldão (2007) contribui com o conceito ao assinalar que a profissionalidade pode ser analisada a partir da interdependência de quatro descritores: reconhecimento social da especificidade da função, existência de um saber específico, poder de decisão sobre o trabalho desenvolvido e pertença a um corpo coletivo. Os saberes constituídos nos descritores acima citados podem ser entendidos como um conjunto de conhecimentos profissionais, e, segundo Saviani (2009), os saberes docentes compreendem os saberes didáticos, metodológicos, disciplinares, curriculares e experienciais.

A formação específica para o exercício da docência universitária pressupõe direcionamentos e enfoques determinados, sob o risco de perder de vista seus objetivos ou de

³ Na Universidade de São Paulo o professor concursado, em período probatório, elabora relatórios circunstanciados de ensino, pesquisa e extensão a cada dois anos, totalizando seis anos, ou seja, no contexto dos Períodos de Experimentação dos Regimes de Trabalho e Credenciamento para Atividades de Assessoria e Convênios. Estes relatórios, encaminhados à Comissão Especial de Regimes de Trabalho (CERT) passam por várias instâncias da Instituição (Departamento, Diretoria, Congregação e CERT). Atualmente a USP passa por reestruturação quanto ao Estatuto Docente, consubstanciada pelas Resoluções nº7271 e 7272, aprovadas em 23 de novembro de 2016. Tais resoluções impactam a profissionalidade de seus docentes na medida em que todo o corpo docente da Instituição passa por este processo de avaliação.

constituir-se em um “apêndice”, desvinculado das demais atividades. Apesar de enfoques diversos, os autores estudados, de modo geral, buscam enfatizar a necessidade de que a formação de professores seja entendida como um processo contínuo, pautado por dois eixos centrais: processo particularizado de docência e desenvolvimento profissional.

Por um processo contínuo, compreende-se que a formação dos professores não se encerra na sua preparação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, porém começa antes mesmo do início de sua carreira, enquanto estudante na Educação Básica e no Ensino Superior (RIVAS; CONTE, 2010). Nesse aspecto, é importante problematizar esta investigação a partir de uma questão fundante, como ocorre a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores na Universidade nos primeiros seis anos de sua carreira, considerando-se os âmbitos pessoal, profissional e institucional.

Zabalza (2007) afirma que o desenvolvimento profissional do sujeito é conduzido por ele mesmo, na medida em que é ele que irá tomar suas decisões, sendo constantemente influenciado pelos demais âmbitos (pessoal e institucional). O autor afirma que a carreira profissional não acontece à margem da vida do sujeito, e que este “desenvolvimento significa ir crescendo em racionalidade (saber o que se faz e por que se faz), em especialidade (saber por que umas coisas são mais apropriadas que outras em determinadas circunstâncias) e em eficácia (ZABALZA, 2007, p. 141).

Ainda que com enfoques diversos, os autores acima citados, de maneira geral, buscam salientar que a formação dos professores deve ser entendida como um processo contínuo, tanto no processo de docência e abordagem reflexiva, quanto na própria construção da identidade profissional do indivíduo. De forma geral, em suas publicações, Pimenta e Anastasiou (2010) destacam a importância da formação contínua, pois esse tipo de formação auxilia o professor a situar-se na sociedade em que vive, e torná-lo crítico-reflexivo, ou seja, é capaz de refletir na e sobre sua prática pedagógica, em processos individuais e coletivos.

A Educação Superior, de maneira ampla, deve objetivar formar bons profissionais, críticos e reflexivos em relação ao contexto em que se vive. No entanto, a Educação Superior no Brasil, em sua maioria, encontra-se regida pela lógica do mercado, considerando-se a privatização das Instituições. Almeida e Pimenta (2014) utilizam o termo *fastfoodização*⁴ para delinear essa realidade, onde a universidade caracteriza-se como uma *usina de produção* que exige apenas o mínimo para obter-se o diploma. Entende-se, portanto, que a lógica capitalista

⁴ Na sociedade contemporânea, o ensino de graduação encontra-se fortemente submetido à lógica do mercado e do consumo, configurando o que alguns autores denominam de processo de fastfoodização da universidade (ALMEIDA, PIMENTA, 2014, p. 9).

invade fervorosamente o âmbito educacional, e, se ela é tida como a mais adequada e legítima, é esperado que se defenda uma pedagogia neotecnista, eficaz e eficiente, desprezando o fator principal da universidade enquanto instituição social.

O objetivo desta dissertação é, pois, compreender e analisar como os professores iniciantes configuram as funções de ensino, pesquisa e extensão como indissociáveis ao processo de profissionalidade docente, na fase inicial da carreira na Universidade de São Paulo/Campus Ribeirão Preto –SP. Dessa forma, almeja identificar os dilemas enfrentados pelo professor no que concerne ao ensino, à pesquisa e à extensão, e o perfil do docente com até seis anos de carreira na Universidade de São Paulo/Campus Ribeirão Preto – SP. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida por meio da análise de dados do Currículo Lattes⁵ e visa a contribuir com as discussões que vêm sendo realizadas na área de Formação de Professores para a Educação Superior, problematizando a constituição da profissionalidade dos professores.

As questões de pesquisa que permeiam os caminhos deste trabalho são: “Como o ensino, a pesquisa e a extensão configuram a profissionalidade dos docentes universitários? Quais os desafios que perpassam a profissão?”. Diante disso, o trabalho está estruturado em cinco seções, além desta introdução:

- 1: A Universidade atual;
 - 2: Sobre a docência universitária: tecendo algumas dimensões;
 - 3: Fundamentos Metodológicos;
 - 4: Resultados e discussões: o que revelam os professores iniciantes sobre a profissionalidade do professor universitário?;
 - 5: Considerações finais.
- Ao final, estão dispostas as referências, os apêndices e os anexos.

⁵ O Currículo Lattes está disponível no site <<http://lattes.cnpq.br>>. É uma plataforma online de base de dados de Currículos, Grupos de pesquisa e de Instituições em um sistema integrado de informações.

1 A UNIVERSIDADE ATUAL

A sociedade brasileira, ao final do século XX e no início do século XXI, é marcada por ideologias neoliberais e conservadoras que induzem a reorientação dos sistemas educacionais, baseada nos pressupostos de mercado como eixo de definições políticas. A universidade, enquanto instituição de característica global, sofre os impactos das políticas neoliberais globais e integra, cada vez mais, “a estrutura de poder social, sobretudo vinculando-se a projetos de governo e/ou de desenvolvimento econômico e social.” (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 21). O condicionamento e a subordinação da universidade ao modelo econômico atual implicam seu comprometimento com a sociedade de mercado, com a reprodução do espaço social, a legitimação da ordem vigente e culturas e práticas organizacionais que se distanciam cada vez mais de um projeto de sociedade democrática e inclusiva. Essa realidade impõe à educação a aceitação de um pensamento único, em que o processo de padronização a excelência, a eficiência e a competitividade são compreendidos como únicas formas eficientes e necessárias à formação universitária do sujeito.

Como instituição autônoma, a universidade deve ter caráter de emancipação, autonomia, desenvolvimento da reflexão e da crítica. Esses pilares constituem sua concepção. Compreende-se, ainda, que existe, nesse espaço, a relação de sujeito-sujeito, que visa à solidariedade, à construção do conhecimento. Porém, quando o pensamento produtivo, a política de mercado encontra espaços a serem ocupados de maneira direta ou indireta no espaço da Universidade, ela acaba por aceitar que forças externas lhe imponham uma política impedindo o desenvolvimento do pensamento independente. A mudança da compreensão da relação sujeito-sujeito para sujeito-objeto dentro da universidade torna-se um processo delicado, pois acaba por constituir relação configurada como padrão único, formado no exterior da instituição, em favorecimento aos ditames do mercado (CUNHA, 2006).

Historicamente, a universidade sempre esteve ligada ao projeto de país que se desejava construir, e deles eram parte integrante a liberdade e a autonomia universitária. O projeto de país modifica-se ao longo do tempo, pois, em cada novo projeto, busca-se novas orientações para a sociedade. A partir de demandas políticas e econômicas, a universidade não mais influencia a sociedade, mas é influenciada pelo contexto, político, social e histórico.

Nesse panorama de instituição, instala-se a crise da identidade do próprio pensamento crítico no espaço público da universidade. O contexto neoliberal repercutiu, direta e indiretamente, na definição de prioridades de pesquisa e de formação. Ao reinventar o projeto

nacional, esperava-se, também, reinventar a universidade, mas isso significa desconsiderá-la como instituição autônoma e com legitimidade (SOUSA SANTOS, 2008).

O autor em seu livro “A Universidade no Século XXI”, problematiza o fato do emergente crescimento do mercado universitário que se instala tanto no cenário nacional como no cenário transnacional, o que ressalta a fragilidade da universidade pública atual. A esse respeito, o autor identifica três crises que assolam o Ensino Superior: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional.

A primeira, a crise de hegemonia, caracteriza-se pelas contradições entre as funções tradicionais da Universidade e as que, ao longo de século XX, foram também articuladas a ela. Essa crise instala-se, segundo Souza Santos (2008, p. 8), à medida que as funções tradicionais atribuídas à Universidade ao longo do século XX, ou seja, de um lado, “a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimento exemplares, científicos e humanísticos [...] formação das elites” e, de outro, a “produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista”, convivem com essas demandas e contradições. A incapacidade de desenvolver plenamente os dois papéis é consequência de a universidade não ser mais a única instituição a ter controle sobre o Ensino Superior e sobre a produtividade da pesquisa científica.

A segunda crise, denominada de legitimidade, caracteriza-se, por um lado, quando a universidade deixa de ser uma “instituição consensual em face da hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e credenciação das competências” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 9). Por outro, essa crise advém da busca por democracia e igualdade de oportunidades frente às exigências sociais e políticas para os filhos das classes trabalhadoras. Assim, a crise institucional demanda a democratização no acesso e, ao mesmo tempo, critérios de produtividade de natureza empresarial.

A terceira crise, a institucional, caracteriza-se pela “contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 9) em relação à pressão para que os objetivos da universidade sejam submetidos a “critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 9).

Essa crise se expressa com mais evidência no início da década de 1990, devido a uma pluralidade de fatores, entre eles a redução no orçamento. Essa dimensão de crise constitui o elo mais fraco da universidade pública, pois é nesse espaço que a autonomia científica e pedagógica assenta sua dependência financeira do Estado, que, ao reduzir paulatinamente seu

compromisso público com a Universidade, transfere à iniciativa privada o dever de suprir essa demanda educacional. Tal fato gera descapitalização das universidades públicas, que passam a ficar à mercê de financiamentos de instituições privadas para garantir o desenvolvimento das pesquisas. A crise institucional em si condensa, portanto, tanto a crise de hegemonia quanto a crise de legitimidade.

Embora pública, a Educação passou a ser um bem que não deveria ser unicamente garantido pelo Estado, tendo em vista que passa a ser considerada bem de consumo, ou seja, mercadoria. Nesse cenário, a universidade pública sofre uma série de limitações institucionais, usadas como pretexto para mercadorização, justificando essa decisão a partir da ideia de que a universidade pública não é de natureza lucrativa, fato que impediria seu crescimento e seu aprimoramento.

Juntamente com a criação do mercado nacional, surge um novo fenômeno: o mercado transnacional da Educação Superior. Portanto, o enfoque dos conhecimentos, saberes e experiências também vem sendo reconfigurado no cenário atual pela lógica mercantil. Com isso, decorre a marginalização do Ensino Superior e o crescimento das instituições privadas que oferecem cursos de graduação, em sua maioria, na perspectiva instrumental, atrelados ao mercado de trabalho. Nessa direção, Souza Santos (2008, p. 27-28) ressalta que a universidade vista como empresa repercute em sua função, pois ela deixa de ser “acessível por meio da cidadania e passa a ser acessível por meio de um mercado consumidor”, em que os estudantes deixam de ser “cidadãos e passam ser consumidores, pagantes (monetariamente falando) pelo direito à educação”, configurando a ideologia da educação centrada no indivíduo e na autonomia individual.

Chauí (2003) denuncia tal realidade ao ressaltar que a universidade brasileira está refém do mercado capitalista. Toda sua produção e sua pesquisa são necessárias para suprir as demandas do mercado, denominando-a como universidade operacional, regida por contratos concebidos na ótica da eficiência e eficácia. O sentido privatista, explicitado pela autora, induz a pesquisa universitária brasileira a obedecer às exigências e aos interesses do mercado, na perspectiva empresarial, aproximando a pesquisa acadêmica da inovação tecnológica, no sentido estrito.

Ademais, a autora explica que a universidade sempre foi vista como instituição social aprovada pela sociedade. O fato de ter que conciliar ensino, pesquisa e extensão exige autonomia e diferencia a universidade pública das demais instituições de Ensino Superior. Contudo, a mesma autora ressalta que, “em outras palavras, a universidade como instituição

social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

As mudanças sucedidas nas universidades públicas no Brasil a partir da década de 1990 refletem a reforma do Estado, quando a Educação deixa de ser um bem público e transforma-se em serviço. Assim, passa a ser uma organização social regida na perspectiva da eficiência e da eficácia. Segundo Chauí (2003),

[...] Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. [...] calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes às exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 2003, p. 6-7).

Portanto, a universidade é vista sob dois enfoques. Primeiro, enquanto instituição social, mantém sua essência e busca resolver os problemas, solucionar os conflitos e entender as contradições da sociedade, para que ela possa, paralelamente, resolver seus problemas internos, conquistar espaço e ter credibilidade perante a sociedade. O segundo concebe a universidade enquanto organização, que prioriza atender as demandas do mercado e manter-se nele, deixando em segundo plano os conflitos sociais e a formação de qualidade, pois seu maior objetivo não é resolvê-los, mas, sim, atuar na sociedade no sentido da competitividade.

A universidade como organização social se adequa com voracidade à exigência do mercado, perdendo sua essência no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão. A ideia da pesquisa para criação de um novo conhecimento que possa ser difundido em várias outras instituições através do ensino e da extensão tem sido secundarizado. Assim, Chauí (2003) explica essa turbulência com a expressão “compressão espaço-temporal”, que marca a falta de tempo para se realizarem todas as tarefas exigidas e impostas por esse cenário competitivo, produtivista e capitalista, fato que induz a sérias consequências, pois a pesquisa passa a girar em torno do tempo do mercado.

A expansão do Ensino Superior no Brasil, pela via privatista, acentua formas de gestão muito próximas à gestão empresarial. Ademais, desvirtua o financiamento público, pois o Estado cria mecanismos oficiais de transferência de recursos para essas Instituições de Ensino

Superior, sob a denominação de Programas como, por exemplo, Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior – FIES.

A eliminação de distinção entre universidade pública e privada acaba por ser definida pela criação de receita própria das universidades por meio de privatização de parte dos serviços que oferecem. Por sua vez, isso acarreta em fragilização de sua autonomia e especificidade institucional. Instala-se uma crise na Universidade Pública por via da descapitalização, em que o acesso à Instituição passa a ocorrer via consumo, e não pela via da cidadania, eliminando-se, dessa forma, a gratuidade do ensino universitário.

Educação e saber são entendidos muito mais como mercadorias de interesse privado ou dádivas para semicidadãos do que como bem público universal de interesse público da cidadania. A política de mercado perpassando o discurso político oficial para o Ensino Superior acaba por abalar o sentido e a função essenciais da Universidade: ser o âmago do desenvolvimento intelectual e crítico. Esse ensino começa a ser visto pela sociedade como um produto de mercado, e não mais como um direito social, uma influência das modificações no relacionamento entre Estado, Universidade e Sociedade (SGUISSARDI, 2009; CUNHA, 2006).

As universidades públicas contam com um paradigma institucional e político pedagógico que têm por intuito a formação e o estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. Porém, esse paradigma, como já explicitado, está sendo substituído por um paradigma empresarial, cuja liberdade acadêmica é vista como obstáculo à empresarialização da universidade.

Nessa direção, Sguissardi (2009) afirma que as ações de reforma da Educação Superior apresentam várias categorias. Dentre elas, destaca-se a desconcentração administrativa-gerencial, que propõe formas de autonomia que mantenham controles centralizados por produto-resultado. A universidade é vista, então, como uma empresa administrável, e o Ensino Superior deixa de ser considerado bem coletivo e direito fundamental e da cidadania, passando a ser marcado pela mercantilização do saber e da ciência. Passa a vigorar nas universidades, portanto, não mais uma política educacional, mas, sim, econômica, nos moldes dos diagnósticos e recomendações dos organismos financeiros transnacionais. Os administradores são vistos como pessoas eficazes para gerir a instituição, e não mais os docentes que então lidavam com as situações de forma autônoma.

Dias Sobrinho (2015) pondera que, com a globalização da ideologia neoliberal, há um avanço científico que não pode ser ignorado. Todavia, não se pode deixar que essa voracidade

de informações e tecnologia sucumba o valor essencial e primordial da Universidade, a formação de “sociedades humanas”. Para o autor,

O modelo universitário hegemônico no mundo está comprometido com a irradiação e a consolidação da ideologia e da economia neoliberal da atual globalização. Nessa lógica, majoritariamente, se fazem a ciência, a tecnologia e a inovação. Essa tríplice relação constitui os pilares fundamentais do desenvolvimento da economia globalizada e responde por grandes conquistas nos contextos do progresso material das sociedades. Não são nada negligenciáveis os espetaculares avanços do conhecimento técnico-científico e seus impactos na vida dos indivíduos. Mas a universidade também não deve abdicar de sua função originariamente de construção de sociedades humanas mais equitativas, aproveitando sabiamente os benefícios sociais e públicos da ciência, da tecnologia e da inovação (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 592).

A universidade já não exerce o monopólio da produção e do trabalho com o conhecimento especializado. Ele vem sendo produzido por outras Instituições externas, bem como ocorre com a própria Educação Superior, porém, o autor chama a atenção para a contradição existente na função da Universidade. Embora o modelo hegemônico do Ensino Superior seja comprometido com o mercado, há potencialidades e desafios.

Considerando esse modelo de universidade, a formação docente para o Ensino Superior encontra-se inserida neste contexto e sofre influências, direta ou indiretamente, das concepções que a própria Instituição possui sobre formação docente, a partir de ações e políticas que têm por objetivo direcionar essa formação. A ação docente, compreendida como ação complexa, requer do sujeito em formação não apenas o conhecimento da área específica e pedagógica, mas também a compreensão da Instituição como um todo. Por isso, é relevante para a ação do docente conhecer o espaço em que se desenvolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como as influências externas que, em algum momento, afetarão o próprio trabalho do professor universitário.

O professor está inserido no contexto da universidade e, portanto, acaba por sofrer também outras demandas, como a fragmentação do conhecimento, o enfraquecimento da comunicação e do diálogo entre os cientistas, gerados pelos avanços científicos alcançados no último século na direção da compreensão e da transformação do mundo. Nesse sentido, a abertura, a flexibilidade e a capacidade de reflexão e de autorreflexão, qualidades essenciais para a vida acadêmica, passam a ficar em segundo plano. A demanda por produção de pesquisas direcionadas influencia o trabalho do professor, secundarizando o ensino e a extensão. O olhar que antes era direcionado para as necessidades da sociedade, passa a ser direcionado para as necessidades da economia.

Nóvoa (2014) reflete sobre o produtivismo acelerado na Universidade e traz algumas palavras-chave para abordar o tema, como *excelência*, *empreendedorismo*, *empregabilidade* e *europeização*. *Excelência*, segundo o autor, é necessária na academia. No entanto, juntamente com ela está o produtivismo acadêmico, que pode enfraquecer as bases da Universidade. Como há demandas exacerbadas de produção de artigos, livros e publicações, a qualidade pode ficar comprometida.

O *Empreendedorismo*, por um lado, remete a olhar-se a Universidade como empresa, visando a ideias como eficiência, rentabilidade e competitividade, o que diminui a liberdade acadêmica. Por outro lado, o *empreendedorismo* está caracterizado pela inovação e pelo risco, em que o trabalho passa a ser abreviado e ocorre a adoção de avaliações que desprezam os demais aspectos do trabalho universitário.

Ainda de acordo com Nóvoa (2014, p.16), *empregabilidade* significa a perda da educação como direito e sua transformação em dever: “cada um tem a obrigação de se educar ao longo da vida no sentido de melhorar os seus níveis de empregabilidade”. Sendo assim, as Universidades deixam parte de sua função educacional e social e concentram-se em preparar os estudantes para o mercado de trabalho.

Por fim, a *europeização* refere-se à importância do conhecimento para a organização e o desenvolvimento da sociedade. A crítica do autor é que, para realizar pesquisas, precisa-se de dinheiro; no entanto, as áreas com maior prestígio recebem mais fundos, e as demais áreas ficam aquém. Há negação dessas palavras pelo autor, não pela palavra propriamente dita, mas pela ideologia e significação arraigados nelas.

Nesse contexto, o professor iniciante depara-se com essa efervescência no mundo universitário, tendo de enfrentar todas essas contradições e, ao mesmo tempo, conseguir estabelecer-se como profissional dentro da universidade, construindo sua identidade docente. De tal modo, ocorre a reorientação da docência, da aprendizagem, da pesquisa e da extensão segundo interesses hegemônicos acentuados pela crise na universidade, pela perda de identidade e de legitimidade social, pois ela deixa de se situar como espaço de reflexão social na medida em que centra seus esforços na busca da excelência e da produtividade.

Na próxima seção, discutem-se as dimensões da docência universitária.

2 SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: TECENDO ALGUMAS DIMENSÕES

É importante debater acerca do papel e da função da docência, pois as discussões sobre esse tema são de suma importância no que se refere ao processo de construção da identidade profissional e, sobretudo, ao conhecimento sobre a docência. Cunha (2006) chama a atenção para o fato de que a docência universitária é tida como segunda profissão, sendo a formação inicial de cunho específico considerada relevante. Talvez isso possa explicar a falta de prioridade quando o assunto incorpora saberes próprios e específicos da docência, considerando que a universidade prioriza a pesquisa em detrimento do ensino. Os saberes específicos para docência, minimizados e/ou ausentes nos cursos de pós-graduação, induzem os professores a espelharem-se em práticas de professores de quem foram alunos durante a graduação.

Masetto (2003) acentua que a formação para o exercício da docência e, mais especificamente, para a prática docente no Ensino Superior exige um longo percurso de investimento, tanto por parte dos próprios profissionais docentes, quanto por parte das instituições formadoras. Esse movimento de discussão e debates acerca da docência na Educação Superior surgiu há aproximadamente duas décadas no cenário brasileiro, como resultado de movimentos de autocrítica e reflexão sobre a prática de alguns membros de diversas universidades, notadamente por professores nelas incorporados.

Pimenta (2013) destaca a importância dos professores na sociedade. Isso explica seu investimento tanto na formação contínua, quanto na formação inicial, pois a compreensão dos anos 1970 a 1980 já não serve para explicar as mediações atuais sobre as desigualdades na prática pedagógica e o fracasso escolar. No que se refere à formação inicial, o ideal seria um currículo que abordasse teorias mais próximas da realidade e capazes de entender as contradições da vida escolar; na formação contínua, esses aspectos também são deixados de lado, colocando em ênfase apenas em uma “atualização dos conteúdos de ensino” (PIMENTA, 2013. p. 16).

Em ambos os casos, não há contribuição para formação de uma nova “identidade do professor docente”. Alguns pressupostos para formação da identidade do professor são abordados, por exemplo, em cursos de licenciatura organizados em outra lógica, ou seja, na articulação dos conhecimentos específicos da área com os conhecimentos específicos para a docência.

Desse modo, a identidade do professor não pode ser vista como algo externo, que possa ser adquirido, mas como um processo de construção. Como as demais profissões, a docência surge enquanto necessidade da sociedade da época, principalmente no início do século XX.

Porém, essas necessidades modificam-se ao longo do tempo, e a identidade profissional também se altera acompanhando o percurso histórico. A esse respeito, Pimenta (2013, p. 19) argumenta que a “[...] identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”. Contudo, a identidade profissional também se baseia nas práticas confirmadas pela área do magistério, com suas resistências e seu valor significativo.

A autora, ao analisar a formação de professores, identifica saberes denominados da seguinte forma: os saberes da docência quanto à experiência, quanto ao conhecimento e quanto aos saberes pedagógicos. Os saberes da docência quanto à experiência são constituídos pelos estudantes em seus percursos acadêmicos de formação inicial. Eles vêm com experiências sobre o que é ser professor, baseados em quando eles eram estudantes, ou, então, no senso comum, no que a mídia e a sociedade entendem por professor, e, por fim, na reflexão da sua própria prática.

Os saberes da docência abrangem o conhecimento, que não se limita à informação; é preciso conhecer, analisar e contextualizar as informações. Além disso, é necessário estar diretamente ligado com a inteligência e a sabedoria, pois são elas que vão permitir a reflexão, resultando na competência para construção de novas formas de humanização. Nesse contexto, é possível entender a relação entre conhecimento e poder, pois o conhecimento possui diferenciais que estruturam a capacidade de poder. No entanto, o poder não está centrado naquele que produz o conhecimento, por isso “conhecer significa estar consciente do poder de conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2013. p. 22).

Os estudantes estão em contato com o conhecimento através da sociedade globalizada. Dessa situação, infere-se que cabe ao professor desenvolver sua ação mediadora, orientando os estudantes ao processo e ao exercício de reflexão e, a partir disso, ter sabedoria para contribuir na construção do humano, no sentido da Educação como processo de humanização.

Para ensinar, é preciso ir além da experiência e dos conhecimentos específicos, isto é, também são necessários os saberes pedagógicos. (PIMENTA, 2013) Nessa perspectiva, os saberes da docência quanto aos saberes pedagógicos implicam a construção de práticas pedagógicas mais próximas da realidade. Acerca disso, a autora ressalva a importância de se ultrapassar a fragmentação dos saberes da docência, como os saberes da experiência, científicos, dentre outros, para que seja considerada como ponto de partida a prática social, visto que a educação é uma prática social.

Tardif (2012), quando se refere à formação profissional, assinala que os saberes necessários ao exercício da docência são formados por um conjunto denominado de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes disciplinares são instituídos e definidos pelas universidades, transmitidos não apenas nos cursos de formação do professor, mas também nos cursos de formação em geral, atingindo diversas áreas do conhecimento, pois surgem da cultura tradicional e de grupos sociais produtores de saberes. As escolas e as instituições definem práticas, estratégias, métodos e objetivos considerados os modelos de cultura e formação erudita. Assim, os professores apropriam-se desses saberes, denominados saberes curriculares, e devem ter total domínio sobre eles para que possam transmiti-los com clareza. Os saberes experienciais, a seu turno, são baseados nas próprias experiências cotidianas do professor e na sua relação com o meio. Eles aderem a essas experiências, que podem ser individuais ou coletivas, como habilidades, utilizadas quando da transmissão/construção do conhecimento.

Evidencia-se, então, que, para Tardif (2012), o bom professor é aquele que tem domínio da matéria, do programa que vai trabalhar e desenvolve um saber experiencial fundamentado em suas experiências do dia a dia. Porém, a contradição que se efetiva, principalmente na Educação Básica, diz respeito ao corpo docente. O professor não define ou seleciona os saberes que a escola vai transmitir, apenas se apropria e adapta decisões de outros sujeitos, muitas vezes externos à escola ou àqueles que definem políticas, o que torna a relação dos professores com os saberes uma prática de exterioridade.

Pode-se explicar essa relação de exterioridade entre os professores e os saberes pelo fato de que, com a modernização, houve uma divisão intelectual e social das funções de pesquisa, que foram tomadas por especialistas, por grupos científicos, ou seja, trata-se de um corpo docente que se distancia das exigências de produção do saber. O trabalho docente não é feito sozinho, pois o professor relaciona-se com outras pessoas, dentre eles os estudantes, e utiliza ferramentas na mediação com os discursos, os comportamentos, entre outros (TARDIF, 2012).

Na Educação Superior observam-se duas situações quanto aos saberes: o professor da universidade pública tem uma carreira e deve ter conhecimento do projeto pedagógico do curso; tem liberdade, na maioria das vezes, de elaborar seu programa de ensino e atividades em sala de aula. Porém, às vezes ele é indicado para ministrar disciplinas que não são de sua área específica, como relatado por um professor investigado neste trabalho. Diferentemente, os professores que atuam nas Instituições de Ensino Superior privadas em sua maioria, não contam com liberdade de escolha, já que essas instituições têm centralidade na gestão pedagógica.

Nóvoa (2009), por sua vez, afirma que muitos pesquisadores definem como “bom professor” aquele que têm inacabáveis listas de competências, cuja enumeração acaba sendo maçante e importuna. Com o intuito de simplificar e distanciar-se dessa forma de entendimento dos saberes da docência, o autor apresenta algumas disposições que possibilitam caracterizar o trabalho docente na sociedade atual. A opção pelo termo “disposição” ao invés de “competências” ocorre pelo fato de que este segundo termo, apesar de suas ressignificações, ainda se mantém vinculado à sua origem comportamentalista e de caráter técnico e instrumental. Segundo o autor,

Ao surgir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adoto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretendo olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores (NÓVOA, 2009, p. 29).

Na tentativa de delinear o bom profissional docente, o autor destaca cinco disposições e as denomina de: disposição ao conhecimento, disposição à cultura profissional, disposição ao tato pedagógico, disposição ao trabalho em equipe e disposição ao compromisso social. A disposição ao conhecimento refere-se à necessidade de se ter conhecimento sobre o assunto que será transmitido, pois, segundo o autor, é de suma importância para que seja possível a construção de prática docente que leve os educandos a refletir.

A disposição à cultura profissional compreende os sentidos da instituição escolar, estar disposto a aprender com os professores mais experientes e, de fato, integrar-se a uma profissão, a fim de que, através das reflexões sobre o trabalho, dos registros das práticas, a profissão possa se aperfeiçoar e avançar. A terceira, a disposição ao tato pedagógico, trata das condições necessárias para que a ação de transmitir o conhecimento se concretize. Alguns elementos são imprescindíveis para que o docente encontre sentido no trabalho escolar e, com isso, comprometa-se, como capacidade e habilidade de se comunicar com o público-alvo e respeito às atitudes docentes, pois é preciso “saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento não está ao alcance de todos” (NÓVOA, 2009, p. 30-31).

A disposição ao trabalho em equipe certifica que as dimensões coletivas e colaborativas estejam presentes na prática docente do dia a dia, para além do limite organizacional. E por fim, a disposição ao compromisso social relaciona-se a princípios, valores, diversidade cultural e inclusão social. Nesse sentido, é importante ressaltar que “educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento,

pela família ou pela sociedade” (NÓVOA, 2009, p. 31). Portanto, nesse âmbito, é fundamental o comprometimento do profissional docente com o que é público.

Como os professores universitários da Universidade de São Paulo constroem sua identidade pessoal e profissional na perspectiva de Nóvoa (2009)? O autor, ao construir o conceito de disposição relacionado ao conhecimento, à cultura profissional, ao trabalho em equipe, ao tato pedagógico e ao compromisso social, dimensiona-os em bases culturais, profissional e pessoais. Essas dimensões complexificam a docência e fazem refletir acerca desses profissionais iniciantes (sujeitos da pesquisa) ao situarem o que significa ser professor na Universidade de São Paulo.

Zabalza (2007) também traz contribuições e reflexões acerca da docência. O autor destaca três funções básicas da prática docente, que perpassam o ensino (ou docência), a pesquisa e a administração. O autor aponta que o cenário do ensino universitário vem sofrendo várias alterações e modificações devido a mudanças sociais e econômicas que influenciam as políticas públicas de Estado. Nesse sentido, as universidades, enquanto instituições, tiveram que se adaptar às novas mudanças, em que os protagonistas desse cenário, como, por exemplo, os professores, tiveram de se esforçar arduamente em suas tarefas básicas e, além disso, atender a mais exigências a eles impostas.

O autor assinala para a necessidade de replanejamento de aspectos nessa nova ótica universitária, ou seja, a necessidade de uma nova visão do estudante e do processo de ensino-aprendizagem, de atualização dos conteúdos do currículo formativo, de crescimento e desenvolvimento de ambientes propícios para a formação contínua. Assim, os professores desempenham outras funções que vão além da sala de aula. Dentre as várias dimensões que o docente universitário passou a desenvolver, o autor destaca três: *profissional*, *pessoal* e *administrativa*.

A *dimensão profissional* abrange elementos como as exigências e as expectativas quanto atuação, formação inicial, formação continuada, importância do processo de construção da identidade docente, do reconhecimento dos saberes específicos para atuar na docência, assim como dos saberes específicos em cada área (engenharia, biologia, medicina etc.).

Muitas vezes, os professores universitários são reconhecidos pela área de pesquisa em que atuam e dificilmente pelo exercício da docência. O que decorre frequentemente são aulas baseadas no senso comum, em como se “acha que deve dar a aula”. Esse fato traz alguns dilemas para sua vida profissional, como o individualismo versus a coordenação, a pesquisa versus a docência, os generalistas versus os especialistas e o ensino versus a aprendizagem. Tais dilemas

são dicotômicos, complexos e, por isso, é extremamente difícil alcançar um equilíbrio entre eles. Posicionar-se diante desses polos é legítimo, porém, quando há negação do outro polo, essas dimensões passam a ser insuficientes ou, então, inapropriadas.

A *dimensão pessoal* trata de acontecimentos da vida pessoal do docente (compromissos pessoais, contexto de realização do trabalho acadêmico, construção dos ciclos da vida docente) que influenciam diretamente no mundo da docência. O autor assevera que só haverá maior satisfação quando o indivíduo também melhorar as relações que mantém com seu trabalho. Mesmo que o sujeito diminua a insatisfação, isso não quer dizer que o nível de satisfação irá aumentar, ou seja, “os professores ensinam tanto pelo que sabem como pelo que são” (ZABALZA, 2007, p. 131).

A *dimensão administrativa* versa sobre a realidade e as condições de trabalho do professor, bem como a burocracia enfrentada, os contratos que promovem e selecionam, as cargas horárias, as obrigações e as exigências associadas ao exercício da docência. A universidade continua sendo um cenário de grandes desafios, e isso afeta as dimensões acima citadas.

Em relação à legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) faz menção à preparação a ser feita nos Programas de Pós-graduação de todas as áreas para a formação dos professores universitários. No entanto, esses programas têm sido insuficientes para preparar os professores com saberes e habilidades específicas da docência, sobressaindo mais uma vez, como já fora colocado pelo autor, a preparação prioritariamente pela pesquisa.

Marcelo Garcia (1999) destaca que a defasagem por parte dos programas de pós-graduação é um agravante para a formação insuficiente ou inadequada de professores no Ensino Superior, considerando que cada vez mais a formação tem simbolizado a democratização do acesso à cultura, à informação e ao trabalho. Nesse sentido, a ausência de formação adequada poderá ter impacto direto na prática docente, pois “[...] os professores iniciantes sempre foram deixados sós, exceto talvez [pela existência de] um breve curso de iniciação” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 248).

Nessa mesma direção, Anastasiou (2002) observa que a formação para a prática docente no Ensino Superior é reduzida quase, se não completamente, às disciplinas ministradas nos cursos de pós-graduação, com carga horária insuficiente para suprir os saberes da docência e proporcionar formação de qualidade que capacite o professor universitário a construir sua

identidade profissional. Essas disciplinas reduzem-se, na maioria das vezes, apenas a orientações gerais e a algumas referências de como atuar dentro da sala de aula.

Segundo Veiga et al. (2000, p. 190), é “inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo específico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos estudantes e do ser professor”. Justifica-se, assim, a importância de se conhecer plenamente a realidade dos estudantes e dos professores, na medida em que o ensino é a especificidade e a identidade da formação da profissão docente, e que estes – estudantes e professores – estão envolvidos diretamente nesse processo. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 37) destacam que, mesmo com bagagem significativa na sua área de atuação específica, esse profissional se depara com um “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

O crescimento da sociedade, os avanços das tecnologias da informação e comunicação, bem como o desenvolvimento científico e tecnológico nas diferentes áreas do conhecimento são incontestes para profissão professor. Considerando tais questões, justifica-se o presente estudo no sentido de conhecer os professores universitários iniciantes no tocante às dimensões da docência e profissionalidade.

2.1 O professor iniciante no espaço universitário

Marcelo Garcia (2009) destaca de maneira particular o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, justamente por ele ser o que melhor se adequa à compreensão do professor como profissional do ensino. Esse conceito de desenvolvimento tem significação de continuidade e avanço, que se distancia da engessada e tradicional relação entre a formação inicial e o aprimoramento dos professores.

De acordo com o autor, esse desenvolvimento profissional está diretamente ligado às experiências do professor tanto na gestão da sala de aula, como nos outros espaços de atuação desse profissional. Quando se analisa o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, é fundamental que se destaque o âmbito da produção de sua profissão, contextualizado pelo estudo do ciclo de vida docente, na perspectiva de Huberman (1995).

Esse autor analisa o ciclo de vida docente e divide-o em fases, mesmo sabendo que os indivíduos são únicos e que pode haver exceções em relação às fases por ele criadas. No entanto, há aspectos e características que têm se mostrado comuns na maioria dos professores em cada

fase. O fato de apresentarem expectativas, necessidades e ambições distintas faz com que as fases tenham suas singularidades e especificidades, circunscritas no ciclo de vida docente: Entrada na Carreira; Estabilização; Diversificação ou Dinamismo; Serenidade e Distanciamento afetivo; Conservantismo e Lamentações; e Desinvestimento.

Esse ciclo refere-se às complexidades da vida profissional, mas, mais especificamente, às da carreira do professor. Com base em estudos, o autor conseguiu definir algumas fases que estavam presentes nas respostas da maioria dos professores. No entanto, cabe ressaltar que há evidências de exceções, pois essas características nem sempre se encontram em toda carreira docente de todos os sujeitos.

A primeira fase é denominada pelo autor de “Entrada na carreira”; abrange os 2 (dois) ou 3 (três) primeiros anos na docência e é caracterizada por dois eixos principais: “sobrevivência” e “descoberta”. A sobrevivência implica a capacidade de administrar, o que se traduz como “choque do real”, que seria o encontro inicial com a complexidade da situação profissional, a dicotomia entre as teorias estudadas, as ideias e as realidades da prática cotidiana dentro da sala de aula, das dificuldades com os estudantes que causam problemas, com o material didático inadequado, entre outros. A descoberta, por sua vez, seria o entusiasmo inicial, a euforia por fazer parte de um quadro profissional, por ter responsabilidades, por sentir-se incluso no mundo adulto.

Entende-se que os dois aspectos, sobrevivência e descoberta, possam ser vividos concomitantemente, e, nesse caso, é o eixo da “descoberta” que permite tolerar as dificuldades encontradas no eixo da “sobrevivência”. Porém, ainda são encontrados perfis que contêm apenas um desses aspectos, ou a sobrevivência ou a descoberta (HUBERMAN, 1995, p.39). Ambos os eixos são pertencentes a um aspecto ainda maior, o da exploração, que, no caso da docência, é limitado, pois o professor explora a sala de aula quando está exercendo sua profissão, ou, ainda, conhece profundamente a instituição quando nela atua. Nesse sentido, se a pessoa não escolheu a profissão com a qual realmente se identifica, essa fase árdua pode estender-se por mais alguns anos.

A fase da “Estabilização” refere-se ao período entre 4 e 6 anos de experiência como docente. É nesse momento que se identifica um comprometimento definitivo com a profissão em questão, e o processo de construção da identidade profissional, momento em que o indivíduo passa a afirmar a si mesmo como professor. Essa escolha implica renúncias a outras identidades, pois a estabilização significa ter autonomia na prática profissional, conquista da forma própria dentro da classe profissional, bem como sentimentos de libertação, emancipação e autonomia.

Como os professores têm confiança no que fazem, eles se afirmam no sentido de aproveitar mais o espaço da sala de aula, com todo o potencial que ela lhes oferece, e passam a entender que sua sala não é perfeita e homogênea; assim, aprendem a lidar com as diferenças. Esse modo de ver a docência colabora, inclusive, para a melhoria na relação professor-estudante, como exemplificado na fala desta professora:

Eu já não tinha que esconder as minhas fraquezas, nem as minhas peculiaridades... deixava-me conduzir, explorava as situações imediatas, escutava as crianças com mais atenção... ria-me muito mais (HUBERMAN, 1995, p. 41).

Sendo assim, o professor começa a agir com maior espontaneidade em situações inesperadas, que fogem de suas previsões, lidando com o fato de haver ocorrências que não serão resolvidas naquele momento devido à sua complexidade. Dessa maneira, passa a não se sentir frustrado por isso; na verdade, entende que são percalços e nem tudo pode ser planejado no cotidiano da sala de aula. Ainda nessa fase, os professores estão preocupados com os objetivos pedagógicos e com a relação ensino-aprendizagem.

A fase de “Diversificação” ou “Dinamismo” ocorre entre os 7 e os 25 anos de experiência. Os professores já consolidaram suas competências pedagógicas e têm bagagem de experiências pessoais que os levam a buscar novas metodologias, formas de avaliação, a diversificar o material didático. Os professores, especificamente nesse período, anseiam por novos desafios, são motivados e empenhados, buscam por cargos administrativos que os envolvam em novas situações e que tragam prestígio.

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos, sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência (HUBERMAN, 1995, p. 42).

É exatamente por terem o sentimento de que sua carreira está concretizada e por não quererem “cair” na rotina que os professores buscam por novas ideias e métodos. É uma fase produtiva no sentido de que eles estão extremamente motivados.

Não definido como uma fase, mas, sim, um evento que pode perpassar por todas as fases, o autor denomina de “pôr-se em questão”. Não há nenhum estudo empírico que seja capaz de provar que todos os professores passarão por ela em algum momento. Essa situação consiste em uma reflexão de tudo que o sujeito realizou enquanto professor, se era realmente aquilo que

ele gostaria de ter feito e, por isso, se quer continuar ou se deseja trilhar novos e desconhecidos caminhos.

Essa reflexão não se baseia apenas no papel do professor; as estruturas político-sociais podem influenciar. Uma escola sem boa infraestrutura e com salas de aula superlotadas podem contribuir decisivamente para que o sujeito desista da profissão de professor ou o oposto, a organização e condições materiais boas, salas de aula com número adequado de estudantes e equipe gestora comprometida e que motiva podem auxiliar para que o professor continue seu caminho nessa profissão.

“Serenidade e distanciamento afetivo” (25 a 35 anos de experiência): nessa fase, o professor começa a se lamentar por toda a energia e motivação que teve um dia e que agora parece ter sido consumida pelo tempo. Passa para um conformismo dentro da sala de aula, tendo em vista que começa a aceitar sua prática pedagógica e não se faz mais vulnerável às avaliações externas de outros professores, pois sua identidade profissional está consolidada e não é mais necessário justificar suas atitudes aos outros e nem a si mesmo. Vê maior confiança e espontaneidade dentro da sala de aula, gerados pela confiança conquistada ao longo dos anos de trabalho, porém um distanciamento no quesito afetivo em relação aos estudantes, na maioria das vezes porque os próprios estudantes tratam professores mais jovens com uma essência de “amigo” e não fazem o mesmo com professores mais velhos, o que implica, então, dificuldade de comunicação entre professor e estudante. As características dessa fase estão marcadas na fala deste professor:

No início da carreira, as relações que tinha com os estudantes eram as de um irmão mais velho. Depois, passei a ter, mais facilmente, relações paternalistas... (Os estudantes) viam em mim mais o homem e menos o docente. Agora, mantenho mais distância. Passei a ter uma compreensão mais real das coisas, ao mesmo tempo que me tornei mais rigoroso face à sua conduta e ao seu trabalho (HUBERMAN, 1995, p. 44).

A fase do “Conservantismo e Lamentações” tem semelhanças com a fase da “Serenidade e distanciamento afetivo”. Cada vez mais, o lado afetivo é deixado de lado e os problemas, ocasionados talvez pelo conservadorismo já cristalizado na prática profissional, têm suas raízes quase sempre encontradas nos próprios estudantes. Os professores passam, então, a entendê-los como desinteressados, menos proativos, dentre outras características negativas que justifiquem a prática conservadora dentro da sala de aula. Ainda nessa fase, podem-se identificar resistência a mudanças, maior rigidez e prudência acentuada.

Por último, a fase do “Desinvestimento”, entre os 35 e 40 anos de experiência. Essa etapa está delineada pela preparação para a aposentadoria e pelo abandono das responsabilidades profissionais, pois o professor busca libertação e mais tempo para sua vida pessoal, resultando na sua retirada, que pode ser tanto positiva, quanto amarga.

As fases acima citadas influenciam a vida do professor iniciante nos três primeiros anos de docência. Marcelo Garcia (2009) interpreta uma questão essencial em relação à profissão docente, que é a maneira como o docente se insere no ambiente de trabalho, como ele é recebido. Ou seja, o autor justifica a necessidade de pesquisas e ações acerca das características dos professores nos anos iniciais de sua carreira.

A esse respeito, argumenta o autor que os sistemas de ensino normalmente apresentam comportamento de não se impressionar caso os professores iniciantes apenas sobrevivam, ou pior, abandonem a profissão devido ao fato de terem tido pouco apoio ou orientação. Ou, ainda, pela pressão exercida sobre eles para que tenham as mesmas competências e habilidades dos professores mais experientes ou que sejam melhores, pois tiveram contato mais recentemente com os estudos atuais sobre o ensino. Ressalta, ainda, que qualquer profissão necessita de apoio inicial, pois o sujeito está em contato com uma cultura, um contexto de trabalho e peculiaridades que antes lhe eram estranhas. E com a profissão docente não ocorre de modo diferente, pois se necessita de tempo para adquirirem a cultura docente, os conhecimentos, os valores e os símbolos da profissão.

Nessa direção, Cunha (2012) ressalta que no Brasil são insuficientes práticas efetivas que auxiliem o professor iniciante. Elas não são supridas nem por parte das escolas, universidades ou mesmo pelo próprio quadro de funcionários de determinada instituição. O que ocorre é uma “desresponsabilização significativa do processo de construção da profissão docente” (CUNHA, 2012, p. 143).

Há também a naturalização da chegada do professor no contexto escolar. Segundo a autora, constrói-se uma representação de que ele está pronto para enfrentar o cotidiano da escola, que conhece as culturas dos pares, que domina a burocracia organizacional, que tem pleno conhecimento dos conteúdos de ensino e sua transposição para a aula, que está seguro de sua legitimidade e autoridade frente aos estudantes, que reconhece os espaços escolares e acadêmicos, que está seguro de suas metodologias. Não há a compreensão de que esse é um estágio de transição e que necessita cuidado para o sucesso da ação educativa.

Nesse sentido, a autora problematiza a ideia do jogo de responsabilidades que existe entre a instituição universitária e os professores iniciantes, no qual a instituição usa do

argumento de que o professor precisa de autonomia para deixá-lo à mercê de seus desafios e dificuldades quanto ao ato de ensinar. Enquanto a universidade compreende apenas como autonomia necessária para a formação, o professor sente-se desconfortável em um ambiente cada vez mais exigente, impondo-lhe metas e publicações.

Nessa perspectiva, cabe ao professor tomar iniciativa e comprometer-se com a aprendizagem dos saberes necessários à prática docente. Essa situação vai ao encontro com o que Veiga et al. (2000, p. 190-191) afirmam, pois a universidade deveria estar “estimulando e propiciando condições para que os professores se preparem para o exercício do magistério” diante dos inúmeros percalços a que os professores estão sujeitos.

Contudo, sem clareza acerca da teoria e da prática e com dificuldades em realizar experiências práticas de sucesso, e o professor recém-ingresso na universidade passa a questionar suas competências e habilidades construídas durante sua formação universitária. Existe, cabe reconhecer, uma socialização prévia durante os anos em que o futuro professor foi estudante. Ele observou professores a ensinar, colaborou com algum professor na realização de pesquisas, podendo ter sido representante dos estudantes e, por tal, ter assistido a reuniões do Conselho de Departamento etc. Durante esse período, os futuros professores aprendem formas de comportamento, estilo de ensino e concepção de docência.

Pimenta (2013) contribui com essa questão ao traçar cenários de construção da profissionalidade docente:

[...] os professores quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como estudantes de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências que lhes possibilitam dizer quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em sua vida, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família (PIMENTA, 2013, p. 79).

A docência requer conhecimentos e saberes que vão muito além da formação específica ou das experiências. Pressupõe um processo de desenvolvimento profissional que advém do pessoal, profissional e institucional e que se situa no conflito “professor” e “pesquisador”.

Cunha e Zanchet (2010) analisam esses cenários de docência e pesquisa ponderando que, se houvesse a qualificação para a docência, melhoria dos indicadores de qualidade do ensino, pesquisa e ensino nos mesmos patamares, investimentos em aparatos e em

infraestrutura, a atuação do professor universitário, principalmente o iniciante, poderia ter avanços significativos. Segundo as autoras,

[...] Poder-se-ia estimular nos docentes a autorreflexão sobre a tarefa docente e a inserção dos professores da educação superior nos programas de formação pedagógica. O que se percebe é que uma das situações mais preocupantes na universidade decorre das tensões que se estabelecem entre a pesquisa e o ensino, entre a produção acadêmica e a gestão ou entre a pesquisa básica e a extensão. Nesse cenário há a aposta de que a formação pedagógica do docente universitário seja incentivada no sentido de estimular os professores a construir as bases de sua identidade profissional docente, contemplando a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho conjunto para a construção das abordagens pedagógicas que precisam constituir. Os docentes universitários iniciantes, em sua vida de estudantes, conviveram com professores e aprenderam algo sobre “dar aulas”, conhecem alguns recursos pedagógicos que lhes foram apresentados e essa condição não pode ser desprezada, pois, através dela, construíram representações sobre o que é ensinar e aprender. Essas representações orientam, muitas vezes, o processo de docência que instituem (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 193).

Desse modo, a formação inicial pedagógica, como o desenvolvimento dos professores universitários, requer uma política global da universidade que dignifique e valorize as funções docentes como fundamentais. O desafio que se coloca para o professor universitário iniciante diz respeito ao peso da cultura acadêmica, assentada na valorização da pesquisa. Sua inserção na universidade representa um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, no qual esses professores devem adquirir conhecimento profissional e conseguir manter certo equilíbrio pessoal (VAILLANT; MARCELO, 2015).

Nesse sentido, o período de inserção profissional configura-se como momento importante para a trajetória do futuro professor, considerando-se que ele deva realizar a transição de estudante para professor, superar dúvidas e tensões no que concerne à aquisição de conhecimento e à competência profissional em um breve período de tempo, consolidando seu conhecimento acerca da estrutura e da organização da universidade. Assim, os primeiros anos de docência não somente representam momentos de aprendizagem do ofício de ensinar, especialmente pelo contato com os estudantes, mas significam também momentos de socialização profissional e interiorização de normas, valores e condutas que caracterizam a cultura acadêmica.

A seguir, discorre-se a seção sobre os fundamentos metodológicos desta pesquisa.

3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder aos objetivos propostos e às questões instigadoras, explicitadas na introdução deste trabalho, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, considerada mais apropriada para este tipo de estudos. A abordagem qualitativa busca compreender questões que não podem ser quantificadas, ou seja, estão no mundo dos significados, dos valores, e, por esse motivo, demonstra envolvimento mais profundo das relações que não podem ser apenas quantificadas.

Nessa abordagem, os dados revelam a visão de mundo dos sujeitos, o que permite maior riqueza na subjetividade da pesquisa, proporcionando, assim, a compreensão ampla dos fenômenos que interagem na vida e na profissão do docente investigado. Segundo Minayo (2004, p. 35),

A pesquisa científica ultrapassa o senso comum (que por si é uma reconstrução da realidade) através do método científico. O método científico permite que a realidade social seja reconstruída enquanto um objeto do conhecimento [...] que une dialeticamente o teórico e o empírico.

Soares e Cunha (2010, p. 19) discorrem sobre a abordagem qualitativa evidenciando a importância dos dados coletados, bem como o foco na compreensão de um dado acontecimento. De acordo com as autoras,

[...] essa abordagem visa explorar a realidade de forma mais completa e profunda possível, destacando o significado e a intencionalidade inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais nas quais estão inseridos os seres humanos.

Destaca-se que a pesquisa do tipo qualitativa busca compreender a realidade de maneira característica, em que o método, juntamente com a teoria, embasa todo o percurso que a pesquisa segue. Sendo assim, é de suma importância ressaltar que a presente pesquisa procura analisar um campo específico e, portanto, não passível de generalização. Conforme Bardin (2016, p. 145), “A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”.

Bogdan e Biklen (1994) explicam que a abordagem qualitativa possui cinco características principais, são elas que permeiam o processo de investigação. A primeira afirma que na “investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural”, ou seja, o

pesquisador vai até a fonte direta para observação de como é a dinâmica do objeto estudado. Acerca disso, os autores ressaltam que, mesmo gravando ou fazendo anotações, o melhor registro é a própria memória do pesquisador acerca do que viu e ouviu dentro do contexto.

A segunda característica, intitulada “investigação qualitativa é descritiva”, explica que os dados obtidos são situações retiradas da realidade e incluem transcrição de entrevista, nota de campo, fotografia e vídeo como forma de coleta. Para o pesquisador, todas as ações que acontecem no campo de coleta de dados devem ser consideradas; gestos, brincadeiras, silêncio, tudo isso irá ajudar no momento de análise dos dados.

Na terceira, tem-se que “investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Isto é, para alcançar os objetivos da pesquisa, é percorrido importante caminho de coleta de dados e observação do contexto escolhido. Assim, esse percurso torna-se de extrema importância, pois é por meio dele que a pesquisa encontra o que busca responder, em que o resultado é a conclusão de tudo aquilo que foi observado, gravado e transcrito.

Na quarta característica, os “investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. Ou seja, o investigador da abordagem qualitativa não busca os dados para confirmar ou verificar algo já construído a priori; é com a coleta que ele vai construindo o que é importante para sua pesquisa.

Por último, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, haja vista que se aspira a compreender o mundo através de diferentes olhares e diferentes sentidos que as pessoas dão à sua vida. Desse modo, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa, busca compreender como o professor iniciante da Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto significa sua inicial carreira docente.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram a pesquisa documental por meio do currículo Lattes e oito entrevistas com professores iniciantes. Mediante sorteio e critério de representatividade, foi selecionado um professor iniciante para cada unidade da Universidade de São Paulo. Na análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva de Bardin (2016).

Em seguida, explicita-se o percurso metodológico da referida pesquisa.

3.1. *Lócus da Pesquisa*

Figura 1 - Foto da entrada da Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto/SP

Fonte: USP, 2018. ⁶

Esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto. O campus da USP em Ribeirão Preto está diretamente ligado à história da cidade, fundada em 1856. Ele teve origem em 1874, quando o fazendeiro João Franco — cafeicultor, criador de gado e comerciante de escravos — comprou terras na região para formar a Fazenda Monte Alegre. Essa fazenda, que hoje constitui o núcleo do Campus, foi o primeiro local da cidade a receber luz elétrica.

Em 1940, o governo desapropriou de fato a fazenda, visando a “fins educacionais”. O interventor Fernando Costa criou em Ribeirão Preto uma Escola Prática de Agricultura. Em janeiro de 1942, foi lançada a pedra fundamental da escola, dando início à construção dos prédios hoje usados pela USP. Data dessa época, por exemplo, o imponente Prédio Central da Faculdade de Medicina. Desativada no final dos anos 1940, a escola acabou ocupada pela Faculdade de Medicina, que – criada em 1948 – começou a funcionar em 1952 (USP, 2015).

Atualmente, o campus Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo é composto por vinte e oito cursos distribuídos em oito unidades (Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto; Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto; Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto; Faculdade de Direito de Ribeirão Preto; Faculdade de Economia,

⁶ Disponível em: <<http://www.imagens.usp.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto; Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto; e Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto) (USP, 2015).

Figura 2 - Vista vertical da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Fonte: USP, 2018.⁷

A pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, que se insere na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Embora a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) tenha sido criada em 25/06/1959 pela Lei Estadual no 5.377, as suas atividades acadêmicas somente foram iniciadas, efetivamente, em março de 1964.

Por meio da Portaria publicada no Diário Oficial de 19/02/1963, foi autorizado o funcionamento provisório dos cursos de Biologia, Física, Psicologia e Química. Entretanto, o curso de Física não foi instalado, tendo sido autorizada, em sua substituição, a instalação do curso de Licenciatura em Ciências. Através do decreto no 46.323, publicado no D.O. em 21/05/1966, o governador do Estado de São Paulo autorizou oficialmente o funcionamento da FFCLRP.

A implantação dos cursos de Biologia, Psicologia e Química ocorreu no início do ano letivo de 1964, com a colaboração da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP, que cedeu não somente as salas para o funcionamento dos cursos, mas, principalmente, os docentes que ministraram aulas em alguns desses cursos. O curso de Licenciatura em Ciências, iniciado

⁷ Disponível em: <<http://www.imagens.usp.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

em 1966, funcionou somente até 1976. Com duração de apenas três anos (Licenciatura Curta), o seu objetivo era propiciar a formação de professores de Ciências para o então Ensino de Primeiro Grau.

Até último levantamento, realizado em outubro de 2016, 9267 profissionais já haviam sido formados pela FFCLRP-USP. Atualmente, a FFCLRP-USP está estruturada em sete Departamentos: Departamento de Física (591), Departamento de Biologia (592), Departamento de Química (593), Departamento de Psicologia (594), Departamento de Computação e Matemática (595), Departamento de Educação, Informação e Comunicação (596) e Departamento de Música (597).

A FFCLRP-USP conta com 1808 alunos de graduação (262 de Ciências Biológicas; 131 de Biblioteconomia e Ciências da Informação e da Documentação; 163 de Física Médica; 149 de Informática Biomédica; 196 de Pedagogia; 202 de Psicologia; 241 de Química; 182 de Licenciatura em Química; 159 de Matemática Aplicada a Negócios; e 123 de Música); 669 alunos de pós-graduação (346 de Mestrado e 323 de Doutorado), assim distribuídos: 75 em Biologia Comparada (28 M e 47 D); 53 em Entomologia (10 M e 43 D); 78 em Física Aplicada a Medicina e Biologia (32 M e 46 D); 75 em Psicobiologia (38 M e 37 D); 152 em Psicologia (79 M e 73 D); 134 em Química (57 M e 77 D); 81 em Educação (M) e 21 em Computação Aplicada (M). Ademais, conta com 215 docentes e 213 servidores, com diferentes níveis de formação.

A FFCLRP-USP ocupa uma área construída de aproximadamente 40.499,49 m² e estende os seus serviços à comunidade através de vários centros ligados aos diferentes Departamentos, tais como o Centro Brasileiro de Investigações sobre o Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI); o Centro de Ensino Integrado de Química (CEIQ); o Centro de Instrumentação, Dosimetria e Radioproteção (CIDRA); o Centro de Psicologia Aplicada (CPA), o L@ife - Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador; e o Centro de Estudos Ambientais (CESAM) (FFCLRP-USP, 2018).

Desse modo, a Universidade de São Paulo, com reconhecimento nacional e internacional, apresenta um universo rico a ser investigado enquanto campo de pesquisa nas mais diversas áreas, inclusive para esta pesquisa acerca dos professores iniciantes. É importante ressaltar que os professores dessa universidade não atuam apenas no ensino, mas também na pesquisa e na extensão. Desse modo, ser professor iniciante envolve outras funções para além da sala de aula.

A figura 3, “Dados gerais do Campus da USP Ribeirão Preto”, apresenta dados dos cursos de graduação e pós-graduação das Unidades da Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto no ano de 2015 em relação ao número de docentes, funcionários e estudantes.⁸

Figura 3 - Dados gerais do Campus da USP Ribeirão Preto

DADOS GERAIS DO CAMPUS DA USP DE RIBEIRÃO PRETO 1º sem/2015									
Unidade	Cursos de Graduação	Vagas Grad.	Estud. Grad. 1	Nº Prog Pós.	Estud. Pós 2	Outros 3	Total Estud. 1+2+3	Doc	Func
FMRP	Medicina (I)	100	1260	22	1628	853	3741	340	544
	Terapia Ocup. (N)	20							
	Nutrição e Metabolismo (D)	30							
	Fonoaudiologia (D)	30							
	Fisioterapia (N)	40							
	Ciênc. Biomédicas (D)	25							
FFCLRP	Bach. Química – (I)	20	1899	7	645	77	2621	215	236
	Bach. Química Tec. Biotec. Agroind. (I)	20							
	Bacharel. Química Forense (I)	20							
	Licenc. Química (N)	40							
	Biologia (I)	60							
	Psicologia (I)	40							
	Física Médica (N)	40							
	Pedagogia (N)	50							
	Ciências da Informação e Documentação (N)	40							
	Música (I)	30							
	Matemática Aplicada a Negócios (D)	45							
EAD-Polo RP	Lic. Ciências	--	63	-	-	-	63	-	-
FMRP/FFCLRP	Informática Biomédica (D)	40	165	-	-	-	165	-	-
FEA-RP	Economia (N)	45	1382	3	192	1882	3456	96	69
	Economia Empres. e Controladoria (D)	70							
	Administração (N)	45							
	Administração (D)	60							
	Contabilidade (N)	45							
EERP	Bacharelado em Enfermagem (I)	80	601	5	491	209	1301	100	122
	Licenciatura em Enfermagem (V/N)	50							
FORP	Odontologia (I)	80	391	4	182	171	744	97	170
FCFRP	Farmácia (D)	50	461	4	302	-	763	100	213
	Farmácia (N)	30							
FDRP	Direito (I)	100	475	3	155	3	633	39	48
EEFERP	Educação Física (I)	60	272	-	-	-	272	18	39
PUSP-RP	-	-	-	-	-	-	-	-	464
OUTROS**	-	-	-	-	-	-	-	-	170
TOTAIS	-	1405	6969	48	3595	3195	13759	1005	2075
- Estudantes de Residência, Aperfeiçoamento, Aprimoramento, MBA, Especialização. **Outros: DTI (30), Creche (48), SVOI (19), Sisusp (25), Sesmt (10), SEF/RP (8), Ag. USP Inov. (3), PG-RP (6), Sup.G.Ambiental (2), Edusp (1); FUSP (18). A creche carochinha tem 99 crianças matriculadas. 10/3/15									

Fonte: USP-RP, 2015.⁹

⁸ Todas as informações sobre a história da Universidade de São Paulo foram retiradas do site da instituição. Disponível em: <<https://www.ffclrp.usp.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

⁹ Disponível em: <www.ribeirao.usp.br>. Acesso em: 20 mar. 2018

No campus da USP em Ribeirão Preto, há oito (8) Unidades, além de um curso de informática biomédica, oferecido pela FFCLRP/FMRP e EAD – Polo RP em extinção. Há mil quatrocentos e cinco (1405) vagas para estudantes de graduação distribuídas em trinta e um (31) cursos e três mil quinhentos e noventa e cinco (3595) vagas para a pós-graduação, distribuídas entre mestrado e doutorado. Observam-se, assim, a magnitude e a grandiosidade da universidade, reforçando o quanto é importante para a sociedade seu papel e o dos profissionais que nela atuam, contribuindo para a formação de cidadãos humanizados.

3.2 Desenvolvimento da pesquisa

3.2.1 Pesquisa documental

Utilizou-se como um dos instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental. Para Cellard (2008), os documentos se constituem como importante registro da memória e da história, visto que, por meio deles, podemos elaborar hipóteses e possivelmente validá-las quando se trata de algo do tempo presente. Segundo o autor,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Constituiu-se como documento de coleta de dados o currículo Lattes dos professores da Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto que, até aquele momento, tivessem até 6 anos de carreira docente na instituição. O critério de escolha de até 6 anos de atuação profissional foi baseado em Huberman (1995) e nas normativas da Comissão Especial de Regimes de Trabalho (CERT) da Universidade de São Paulo. De acordo com o autor, o ciclo de vida docente divide-se em fases. Embora admita que os aspectos durante a carreira docente variem entre indivíduos distintos, afirma que existem características comuns à maioria dos professores, pois, em diferentes momentos da carreira, os professores revelam necessidades, expectativas, anseios, satisfação ou insatisfação de forma diferente, o que faz com que cada fase de seu ciclo tenha características particulares.

No ciclo de vida proposto por Huberman (1995), identificamos duas fases para o referido estudo: *entrada na carreira* e *estabilização*. A fase *entrada na carreira* compreende do início até os três anos de docência, e a fase da *estabilização* abrange o período de três a seis anos. O tempo de seis anos na carreira é devido ao período probatório, em que os docentes têm de elaborar relatórios referentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão a cada dois anos e enviá-los para análise e avaliação à Comissão Especial de Regimes de Trabalho (CERT).

Sendo assim, antes de acessar os currículos Lattes, foi necessário fazer um levantamento online no site das oito Unidades da Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto, identificando seus docentes. Após essa etapa, consultou-se a Plataforma Lattes¹⁰ para identificar professores iniciantes com até 6 anos, totalizando acesso ao currículo de novecentos e setenta e um (971) professores. Desse total, cento e dezoito (118) enquadravam-se nos critérios de inclusão desta pesquisa.

Para caracterizar tais professores, foram produzidos quadros com os seguintes dados: formação acadêmica, tempo de atuação na USP-RP, experiência profissional e área de atuação, permitindo um primeiro delineamento de quem são os professores iniciantes da instituição. O Quadro 1, a seguir, traz dados sobre a quantidade total de professores iniciantes e quais deles foram contratados sob concurso público ou contrato precário.

Quadro 1: Total de professores concursados e contratados da Universidade de São Paulo - RP

Unidade	Quantidade total de professores	Quantidade de professores iniciantes	
		Concurso Público	Contrato precário
a) EEFERP	18	8	1
b) EERP	89	8	6
c) FCFRP	103	6	0
d) FDRP	39	13	0
e) FEARP	97	14	0
f) FFCLRP	213	25	0
G) FMRP	319	32	0
H) FORP	93	5	0
Total Campus Ribeirão Preto	971	111	7

Fonte: SUAREZ, C. Taciana. A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo, 2018.

¹⁰ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br>> Acesso em: 23 set. 2017.

No período da coleta de dados da pesquisa (2017), identificou-se novecentos e setenta e um (971) professores vinculados à Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto. Porém, no ano de 2005, havia mil e cinco (1005) professores, o que demonstra redução de profissionais no quadro docente.

Nos últimos seis anos, foram contratados cento e dezoito professores (118), cento e onze (111) via concurso público e sete (7) via contrato precário, número reduzido, que apresenta instabilidade na contratação de novos professores, considerando-se que esses docentes foram contratados por um processo de precarização. Nesse sentido, esse quadro revela contradições, pois, nos últimos seis anos, houve um movimento normal de aposentadorias e outras formas de mobilidade, revelando disparidades entre o número de alunos, de cursos e de docentes admitidos pela via de concurso público.

Alguns fatores concorrem para explicitar o número de professores iniciantes por Unidade, como a implantação de novos cursos e ou habilitações, por exemplo. Unidades novas, como a EEFRP, proporcionalmente apresentam mais docentes iniciantes, visto que, de um total de dezoito docentes, dez estão entre os que têm até seis anos de carreira docente na USP/RP. Em contrapartida, a FCFRP conta com cento e três docentes, mas apenas seis deles são iniciantes.

3.2.2 Caracterização dos professores iniciantes

Efetuuou-se um levantamento nas páginas da web das oito Unidades da Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto sobre a quantidade de docentes (total) em cada uma. Fez-se a consulta no site das Unidades para encontrar seu corpo docente e, a partir dessa informação, buscou-se o currículo lattes dos referidos docentes no site do CNPq com o objetivo de identificar quais atuam até seis anos de exercício profissional na USP.

Para a caracterização, foram utilizados os dados apenas dos professores identificados como iniciantes nessa Instituição. Além do tempo de exercício na USP, coletaram-se os seguintes dados: formação acadêmica (graduação, pós-graduação, se feita na área específica ou na educação, pós-doutorado internacional, nacional ou ambos) e as experiências profissionais anteriores.

É importante salientar sobre a Resolução nº 7271 de 23 de novembro 2016 da USP, que dispõe sobre o estágio probatório na USP. De acordo com esse documento, o professor iniciante, em seus três primeiros anos (prorrogando-se para mais três), é avaliado pela Comissão

Especial de Regimes de Trabalho (CERT). Nesse período, deve enviar relatórios sobre suas atividades acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão e gestão), que serão avaliados e devolvidos ao professor. Segundo a Resolução 7271/16, cap. VII - Disposições transitórias – do Estatuto do Docente, art. 1º. :

O docente que estava no período de experimentação naquela data somente passará para o regime de avaliação quinquenal quando concluir o período de experimentação. Ele deve, portanto, apresentar os relatórios bienais nas datas previstas. Se a qualidade dos resultados apresentados no próximo relatório bienal for satisfatória, a CERT poderá encerrar o período de experimentação. (CERT, 2017).

O Quadro 2 exibe essas informações, mostrando por unidade a quantidade de professores em cada uma das etapas de formação.

Quadro 2: Formação acadêmica dos professores iniciantes da Universidade de São Paulo –
Campus Ribeirão Preto

Formação Acadêmica								
Docentes por unidade	Graduação		Pós-graduação		Pós-doutorado			
	Na área	Outras áreas	Área específica	Educação	Nacional	Internacional	Nacional/ Internacional	Não possui
EEFERP	9	-	9	-	1	1	-	7
EERP	12	2	14	-	2	3	1	8
FCFRP	5	1	6	-	3	-	2	1
FDRP	13	-	13	-	1	3	-	9
FEARP	11	3	14	-	-	1	-	13
FFCLRP	21	-	21	4	12	-	2	11
FMRP	26	6	32	-	5	11	6	10
FORP	3	2	5	-	3	-	-	2

Fonte: SUAREZ, C. Taciana. A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo, 2018.

Na esfera da pós-graduação, cento e catorze (114) professores tiveram seus estudos voltados para área específica e quatro (4) direcionados à área da educação, somando o total de cento e dezoito (118) professores iniciantes. O professor que termina seus estudos na pós-graduação (mestrado e doutorado) tem grandes chances de se tornar professor universitário, e, dessa maneira, deveria ter acesso aos conhecimentos necessários para docência no âmbito desses cursos. A própria universidade, que, em sua essência, contrata professores, não exige com rigor formação para docência e áreas específicas da educação que permeiam o ensino em

sala de aula. Dessa maneira, o conteúdo específico se sobressai em relação aos conteúdos necessários para docência, o que configura que a formação dos professores ainda ocorre na área específica, ou melhor, não ocorre.

O quadro 3, “Experiências profissionais anteriores à USP”, apresenta as experiências profissionais que os professores tiveram antes de ingressar na USP-RP.

Quadro 3: Experiências profissionais anteriores à da Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto

Experiência anterior à USP					
Docentes por unidade	Quantidade Total de Professores Iniciantes	Docência	Outros	Docência/outros	Não possui
EEFERP	9	4	-	5	-
EERP	14	0	-	14	-
FCFRP	6	1	3	2	-
FDRP	13	1	3	9	-
FEARP	14	4	1	9	-
FFCLRP	25	6	4	12	3
FMRP	32	1	13	14	4
FORP	5	4	-	1	-

Fonte: SUAREZ, C. Taciana. A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo, 2018.

Os professores, apesar de iniciantes na Universidade de São Paulo (até seis anos de carreira docente nessa instituição), tiveram experiências anteriores na docência e em ramos específicos de sua área, denominado no Quadro 3 como “outros” (laboratórios, escritórios, hospitais, orquestras e polos esportivos). Ressalta-se, portanto, que esses professores, em sua formação acadêmica, possuem além do *stricto sensu*, cursos incluindo pós-doutorado nacional e internacional, além de experiências anteriores como docentes ou em suas áreas específicas de atuação.

Considerou-se como relevante a experiência profissional no Ensino Superior. No decorrer da análise dos dados para caracterização dos professores, identificaram-se vários tipos de locais de atuação profissional, como museus e institutos de pesquisa, nos quais esses profissionais desempenharam outras funções além do magistério. Ademais, também se verificou a atuação desses docentes em outras Instituições de Ensino Superior.

Acerca dessa temática, Zabalza (2007, p. 105) afirma que “a peça fundamental da docência universitária são os professores. Sendo as universidades ‘instituições formativas’, ninguém deveria desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importâncias daqueles que a exercem”.

Nesse sentido, conforme dados apontados no Quadro 3 observa-se que sete (7) professores no total das unidades não possuíam nenhum tipo de experiência profissional anterior à USP. Assim, ressalta-se o que mostra o Quadro 3: poucos professores tiveram formação específica para a docência, e podemos concluir que esses professores, em sua maioria, aprenderam o manejo de sala de aula e o ensino fazendo-o e levando em consideração as experiências que tiveram enquanto alunos, baseando-se nos seus antigos professores para pensar sua própria prática.

3.2.3 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada como coleta de dados, possibilita a ampliação de análises sobre como ocorre a inserção dos professores na carreira profissional universitária, contribui para ampliar o olhar, ou seja, conhecer os professores universitários iniciantes, entender quais são seus dilemas e desafios e compreender o que ocorre na vida dos professores na fase inicial da carreira ou “sobrevivência” e “descoberta” como descrita por Huberman (1995).

A opção pela entrevista semiestruturada possibilitou ao entrevistado expressar suas opiniões; ao pesquisador, identificar e qualificar dados que se tornaram significativos no processo de análise, tendo em vista que o currículo Lattes apresenta dados formais. Para Bardin (2016), a entrevista semiestruturada conta com a fala espontânea do entrevistado, que irá trazer suas perspectivas, ideias e opiniões sobre o assunto da maneira como ele vê e interpreta a situação, inclusive porque algumas questões (Quadro 4) fazem alusão à carreira profissional do indivíduo, trazendo a subjetividade como fator marcante.

A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz “Eu” com seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente (BARDIN, 2016, p. 93-94).

Para a realização das entrevistas, em primeiro lugar o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (anexo I). Após aprovação, procedeu-se à seleção dos sujeitos, por meio de sorteio, por unidade

da USP-RP totalizando 8 professores iniciantes. Em seguida, fez-se o contato, via e-mail institucional, para solicitar a participação na pesquisa; no caso de o professor não aceitar ou não responder, foi sorteado outro da mesma unidade. Para manter o sigilo os participantes da pesquisa foram denominados por códigos (PI1 até PI8), sendo 8 (oito) professores entrevistados.

Não houve casos de recusa, no entanto alguns professores não responderam a esse primeiro contato. Sendo assim, efetuou-se novo sorteio na Unidade em que essa situação ocorreria. Após o aceite do professor, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; alguns foram devolvidos digitalmente e outros o assinaram no momento da entrevista.

A pesquisadora disponibilizou-se a agendar as entrevistas no horário que os professores pudessem; desse modo, 7 entrevistas foram feitas no período da tarde e apenas 1 ocorreu no período da manhã. Além disso, houve dois casos de reagendamento por motivos profissionais dos entrevistados.

Para a entrevista, foram elaboradas sete questões a priori, mas novos enfoques emergiram. O tempo médio de duração foi de 40 a 60 minutos, dependendo do perfil do professor. As entrevistas transcritas na íntegra pela autora para análise na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2016). Bardin (2016) afirma que as entrevistas devem ser transcritas integralmente, incluindo silêncios, risadas e pausas, pois esses elementos também revelam importantes dados no momento de análise, o que configura a transcrição pela própria autora da pesquisa, pelo rigor e originalidade das falas.

3.2.4 Análise de Conteúdo

Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo (AC) por contemplar um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoam constantemente e se aplicam a discursos diversos. Esse conjunto apresenta objetivos bem definidos, serve para identificar o que está oculto no texto, mediante decodificação da mensagem. Essa decodificação é um esquema geral no qual se pode verificar um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para tratar os dados e analisar o seu conteúdo.

De acordo com Bardin (2016), a Análise de Conteúdo conta com um conjunto de elementos que constituem um único instrumento marcado por disparidade de formas e adaptável ao campo vasto das comunicações. Há diferentes fases na análise de conteúdo que se organizam,

segundo a autora, em três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; e a inferência e a interpretação.

A pré-análise é o período de organização das ideias iniciais. Busca estabelecer objetivos, fazer escolhas, sistematizar o que se pretende alcançar com a pesquisa. Acerca dessa fase, a autora afirma que possui subfases importantes para começar a delinear a pesquisa, sendo elas: *leitura flutuante*, *escolha dos documentos*, *formulação das hipóteses e dos objetivos*. É importante ressaltar que essas três subfases não precisam ocorrer em ordem cronológica e não são fechadas; são flexíveis e devem suceder de acordo com a sistematização das ideias.

Na pré-análise, identificou-se professores iniciantes com até seis anos de carreira docente na Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto, considerando o referencial de Zabalza (2007) e o local onde a pesquisa está inserida. Esta identificação passou por várias etapas (consulta ao site da Instituição, identificação dos docentes por Unidades, consulta à Plataforma Lattes e verificação de quem tinha até seis anos de efetivo exercício na USP). O currículo lattes foi escolhido como documento para caracterizar os docentes com informações quanto à formação acadêmica e à experiência na área.

Além disso, as entrevistas foram escolhidas para ampliar esse olhar e compreender como ocorre a inserção desse profissional na universidade. A escolha de ambos os documentos foi baseada no referencial teórico acerca do professor iniciante e nos objetivos da pesquisa. A esse respeito, Bardin (2016, p. 126-127) afirma que “a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’, por oposição à exploração sistemática dos documentos”.

Como citado acima, no âmbito da pré-análise utiliza-se a *leitura flutuante*, que consiste no momento em que o pesquisador se aproxima dos documentos que irá analisar, obtendo assim, as primeiras impressões sobre o mesmo. É preciso ainda que seja feita a escolha dos documentos, seleção de regras e estabelecimento dos objetivos visando a utilização de tal estratégia no campo da pesquisa.

Definida a *escolha dos documentos*, procede-se a constituição do *corpus* da pesquisa, composto, nesta pesquisa, pela análise documental do currículo lattes dos professores iniciantes da Universidade de São Paulo e entrevistas semiestruturadas com um representante de cada unidade do Campus.

Após definir o *corpus*, a autora resalta regras que devem ser consideradas: *exaustividade*, que consiste em olhar para os documentos sem deixar questões importantes despercebidas, ou seja, é preciso esgotar as informações que o documento nos oferece;

representatividade, pois nesse caso, optou-se pela amostragem, com participação de um professor de cada Unidade da USP. Este recorte leva a ter cautela com as generalizações, tendo em vista o número de sujeitos investigados. Mas, considerando a pesquisa de cunho qualitativo e os objetivos do presente estudo, esta regra está bem situada e atendida; *homogeneidade*, tendo em vista que no documento homogêneo não pode haver variações nos critérios de escolha dos documentos e das análises. Assim, os documentos escolhidos estavam de acordo com a regra, pois os mesmos documentos foram analisados em todas as Unidades; e, por último a regra da *pertinência* onde os documentos devem ser escolhidos para que corroborem com o objetivo inicial da pesquisa. Os documentos (currículo lattes e entrevistas) foram escolhidos a partir da leitura na área e do objetivo da pesquisa que é compreender os processos de profissionalidade docente dos professores iniciantes da USP-RP.

A segunda fase, denominada exploração do material, consiste em aplicar as decisões que foram obtidas na pré-análise. Trata-se do momento de se debruçar sobre o material escolhido, o currículo Lattes dos professores iniciantes e as oito entrevistas feitas com um representante de cada Unidade. A partir do objetivo, do material disponível e do referencial teórico, criaram-se a categoria de análise central “profissionalidade” e, submetida a ela, dois temas: “profissão professor” e “desafios da profissão professor”.

No Quadro 4, descrevem-se, por meio identificação, as questões que foram feitas nas entrevistas, os objetivos de cada questão e sua inserção nos temas, estão no contexto da categoria de análise: Profissionalidade.

Quadro 4: Apresentação das questões da entrevista, objetivos e temas.

Questão	Objetivo da questão	Categoria de Análise: Profissionalidade Temas
Como foi sua opção por ser professor na Universidade de São Paulo?	Identificar quais motivos levaram a escolher a carreira docente nesta instituição.	Categoria: Profissionalidade Tema: Profissão Professor
Fale sobre sua trajetória nos primeiros 6 anos da sua carreira na USP.	Identificar como ocorreu a inserção deste professor na universidade, se houve apoio do coletivo, da instituição ou se foi um processo feito sozinho.	Categoria: Profissionalidade Tema: Desafios Profissão Professor
Você teve experiência profissional antes de fazer concurso na USP?	Identificar quais experiências profissionais o professor teve oportunidade de ter, sendo tanto como docente, quanto nas áreas específicas de atuação.	Categoria: Profissionalidade Tema: Desafios Profissão Professor
Como é atuar no ensino, na pesquisa e na extensão?	Identificar como é conciliar as três funções, bem como quais os desafios encontrados no ensino (sala de aula, tensões), na pesquisa (financiamento, orientação de aluno) e na extensão (projetos pertinentes, que tenham sentido e ultrapassem os muros da universidade). Além de entender se há prioridade em relação a alguma das três funções.	Categoria: Profissionalidade Tema: Profissão Professor
Em sua opinião, qual o sentido do conhecimento pedagógico para o exercício da docência? Você teve oportunidade de frequentar curso de pedagogia universitária, desenvolvimento profissional ou equivalente?	Identificar o que significa para o professor os saberes pedagógicos utilizados para o ensino e qual formação teve para exercer tal função.	Categoria: Profissionalidade Tema: Profissão Professor
Quais os dilemas e desafios enfrentados em sua carreira docente, considerando o momento atual da Universidade?	Identificar as principais dificuldades do professor iniciante na carreira docente, levando em consideração as questões políticas em que a universidade está inserida.	Categoria: Profissionalidade Tema: Desafios Profissão Professor
Para você, o que significa ser professor e pesquisador?	Identificar como o professor enxerga e administra as duas funções, pensando que ele entrou na universidade pelo ensino.	Categoria: Profissionalidade Tema: Profissão Professor

Fonte: SUAREZ, C. Taciana. A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo, 2018.

Para o tratamento dos dados dentro da análise de conteúdo (AC), é necessário organizá-los em categorias, ou seja, unir as informações que têm pontos em comum. As categorias podem ser criadas a priori ou no decorrer da análise, e no caso desta pesquisa, optou-se pela criação de

uma categoria (Profissionalidade). Essa categoria será analisada a partir de dois temas como já mencionado acima (profissão professor e desafios da profissão professor. Acerca desse ponto, Bardin (2016, p. 148-149) afirma que

A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Na análise qualitativa, as inferências finais são, no entanto, efetuadas a partir do material reconstruído.

A categorização possui dois elementos centrais, o inventário (isola os elementos) e a classificação (organiza os elementos). A categoria central e os temas de análise foram criados a partir da perspectiva de Zabalza (2007) pensando as dimensões por ele criadas, profissional e institucional. Assim, as questões criadas para a entrevista foram feitas na perspectiva de encontrar temas para análise que convergissem com o referencial teórico de Zabalza (2007).

Após a pré-análise e a exploração do material, há o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Nessa fase, os resultados brutos obtidos por meio das fases anteriores foram tratados de modo que fossem significativos, levando-se em consideração os objetivos da pesquisa e as respostas para o problema de pesquisa com olhar crítico sobre material.

Nesse contexto, as falas das entrevistas constituem-se como importante fonte da compreensão do papel do professor iniciante na USP-RP, pois é o indivíduo que está diretamente envolvido. Este profissional vive situações analisadas e abordadas nos referenciais acerca do professor iniciante. Ressalta-se, que a análise e a leitura crítica do *corpus* da pesquisa foram ancoradas em teorias e autores baseados no referencial teórico-metodológico adotado para este estudo.

A figura 4 explicita o processo de análise do conteúdo: análise temática, categoria de análise (profissionalidade) e temas (profissão professor e desafios da profissão professor).

Figura 4: Processo de análise do conteúdo

Fonte: SUAREZ, C. Taciana. A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo, 2018.

A figura 4 apresenta o caminho percorrido para a escolha das categorias, que foram construídas a priori. Com base no referencial teórico de Bardin (2016), a análise de conteúdo pode-se utilizar da análise temática, escolhida para este trabalho como forma de compreender o início da carreira docente. Sendo assim, após a escolha pela análise temática, foi criada a categoria principal, chamada de “Profissionalidade”, que envolve aspectos do ser professor, e, a partir dela, dois temas: “Profissão Professor” e “Desafios da Profissão Professor”, que auxiliaram nas análises das entrevistas feitas com os professores iniciantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE REVELAM OS PROFESSORES INICIANTES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO?

A fase inicial da profissão docente é vista como o momento de confrontos, pois há dificuldades em conciliar a teoria estudada e as condições na prática para que se possa aplicá-la. Tardif (2012, p. 86) contribui para a explicitação desse momento na carreira docente ao afirmar que “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”. Sendo assim, esta seção dedica-se a compreender essa fase inicial da carreira docente, apresentando relatos de experiências dos próprios professores iniciantes que estão vivendo esse momento de busca pela *sobrevivência* na carreira. Para tanto, optou-se pela análise temática, como já explicitado.

Categoria: Profissionalidade

4.1 Tema: Profissão Professor

As entrevistas corroboram estudos que vêm sendo realizados acerca da formação do professor universitário iniciante, tais como o enfoque na pesquisa em detrimento dos demais eixos (ensino, extensão e gestão), currículo, sobrecarga de tarefas e falta de apoio institucional ou mesmo do coletivo. Desse modo, a presente pesquisa contou com a participação de oito professores, sendo escolhidos por sorteio um representante de cada Unidade da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto. As análises realizadas a partir das falas desses sujeitos revelaram os desafios e a maneira como cada um vê a fase inicial da carreira docente, indo ao encontro de autores como Marcelo Garcia (2009), que traz estudos sobre o professor iniciante.

A formação do professor para atuar na Educação Superior ocorre nos cursos de Pós-Graduação, pois, com exceção dos cursos de licenciatura, os cursos, em geral, no ensino de graduação abrangem os conhecimentos específicos da área de atuação. Pondera Masetto (2003), entretanto, que os cursos de pós-graduação não têm oferecido aos mestrandos e doutorandos a formação pedagógica adequada para a docência universitária. Desse modo, a docência na Universidade, quase sempre, é exercida sem o preparo pedagógico suficiente, ficando limitada

ao saber de uma área especializada do conhecimento. O entrevistado (PI3) explica sobre sua formação para docência:

[...] ela é uma incógnita para mim, porque eu nunca fiz, por exemplo (cursos específicos para docência), e eu acho que isso talvez devesse ser cobrado, já que a gente vai ser professor universitário, vai dar aula para a graduação (PI3, 2018).

A fala do professor explicita tais questões quando afirma que não teve formação específica para atuar na sala de aula, mas há consciência da importância desses conhecimentos para a atuação. A própria universidade desvaloriza a docência, pois não é exigido no momento do concurso de ingresso, cursos específicos sobre o ensino, tendo em vista que os professores têm que apresentar uma aula didática. Ocorre, que esta demonstração não é suficiente e, ou não comprova que o mesmo tenha tido contato com teorias educacionais.

[...] no começo do ano, geralmente a comissão de graduação, com o apoio da direção da faculdade, eles conseguem trazer alguns professores das faculdades de educação para dar algumas palestras, fazer alguns workshops [...] eu sempre participo, mas de qualquer forma isso ajuda muito, mas, assim, grande parte do que eu sou enquanto docente, dos métodos que eu utilizo, eu fui aprendendo na prática, observando outros docentes na época de graduação, mestrado e doutorado, esses programas que a gente tem que fazer de estágio supervisionado, então é... Eu diria que o que eu uso hoje é um apanhado de tudo que eu aprendi com eles, o que eu uso é mais do que eu aprendi ao longo da minha trajetória do que propriamente dito desses treinamentos, desses encontros (PI5, 2018).

Pelo relato, o entrevistado (PI5) afirma que tem uma aprendizagem dos saberes pedagógicos, tanto pelos cursos que ele frequentou como pela ressignificação de suas práticas. Segundo Cunha (2012), a formação para a docência necessita que se debruce sobre ela. É preciso que os profissionais e as instituições qualifiquem a docência como profissão, como um processo histórico e colaborativo; além disso, ambos devem estar em equilíbrio para percorrer esse longo caminho.

A referida autora afirma que “a maior parte dos docentes universitários não passa por processos de formação pedagógica, logo seu encaminhamento na docência fica marcado por hipóteses de um saber próprio da profissão de origem” (CUNHA, 2012, p. 12). De tal modo, é legítimo afirmar que o processo em que ocorrem as relações de ensino-aprendizagem tem sido marginalizado pelos próprios profissionais docentes, pois se legitima o conhecimento específico sobre determinada área de atuação como suficiente para um ensino de qualidade, que

seja capaz de transformar a realidade, enquanto os saberes próprios da docência e da prática docente têm uma perspectiva instrumental no sentido do “aprender fazendo”.

[...] acho que todo mundo já conheceu um professor muito ruim, mas que ele era renomado na pesquisa, isso é meio unânime, todo mundo já viu isso e não é um caso só, são vários, né, e isso prejudica a função que, até então, era considerada básica na universidade, que é o quê? Ensinar os alunos de graduação. Então, esses impasses aí, eles são muito claros para mim [...] (PI3, 2018).

Pesquisar e ensinar são funções distintas que exigem esforço do professor. Ambas demandam tempo e dedicação e são fundamentadas em teorias. O professor-pesquisador tem a possibilidade de construir novos conhecimentos e trabalha-los por meio do ensino, também faz parte do exercício profissional. No que concerne à pesquisa, no entanto, se temos a lógica do mercado e do produtivismo o professor irá (por condições materiais e temporais) dedicar-se à atividade que lhe é mais cobrada. Todavia, atuando como professor na universidade pública, é fundamental que apreenda os conhecimentos da docência como forma de exercer o trabalho universitário na perspectiva da profissionalidade.

Nesse sentido, Zabalza (2007) assinala que a formação para exercer as atividades que envolvem o ser professor são diferentes das atividades que envolvem o ser pesquisador. É legítimo que a pesquisa é necessária e contribui para a evolução do conhecimento, não é esse o questionamento. Entretanto, ser bom pesquisador não é sinônimo de ser bom professor, são formações que têm conteúdos distintos. O autor afirma que é necessário, considerar a docência como profissão e todos os saberes específicos intrínsecos a ela, tendo em vista que os professores devem estar habilitados para

[...] analisar e resolver problemas; analisar um tópico até detalhá-lo e torná-lo compreensível; observar qual é a melhor maneira de se aproximar dos conteúdos e de abordá-los nas circunstâncias atuais (para isso, os professores devem ter diversas alternativas de aproximação); selecionar as estratégias metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possam ter como facilitadores da aprendizagem; organizar as ideias, a informação e as tarefas para os estudantes (ZABALZA, 2007, p. 11).

Tais habilidades mostram que o conhecimento pedagógico ultrapassa a ideia simplista de que a profissão professor, é aprendida na prática. Além disso, a docência envolve a relação entre sujeitos, e o professor deve saber conduzir seus estudantes pensando no comprometimento com a formação.

Nóvoa (2009) defende a docência como profissão construída dentro do olhar de profissão e para isso, utiliza cinco palavras que permeiam essa ideia: *prática*, *profissão*, *pessoa*, *partilha* e *público*. Na “*prática*”, o autor traz a importância da reflexão do professor sobre seu trabalho, de modo que a prática seja pensada enquanto espaço formativo e não mera reprodução de técnicas. A “*profissão*” passa pela ideia da formação dos professores dentro da própria profissão, e não como algo externo a ser instituído. A esse respeito, o autor ressalta que essa formação é ainda mais importante para os primeiros anos, pois ela fornece suporte para o professor enfrentar os dilemas e desafios.

A “*pessoa*”, como a própria palavra induz, leva à reflexão sobre a dimensão pessoal, que está intrinsecamente ligada com a institucional, ou seja, o modo como o professor atua, suas práticas de ensino e postura no ambiente de trabalho. Ressalta o autor da importância e

[...] a necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 39).

O trabalho em equipe e esforço por compartilhar a profissão com o coletivo estão na esfera “*partilha*”. Considerando-se as complexidades que envolvem o ser professor, a valorização do trabalho coletivo e a escola (instituições) como espaço de formação dos professores. Sendo assim, o “objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional” (NÓVOA, 2009, p. 40).

Por último o “*público*” corresponde à responsabilidade social e formativa do professor e, por essa razão, a importância do mesmo estar nos debates públicos e políticos, com voz ativa, que defenda e valorize sua profissão. Por meio dessas questões, o autor enfatiza que ser professor não é qualquer coisa e defende como profissão que tem seus conhecimentos e que precisam ser apreendidos, para não deixar que o conhecimento específico da área de atuação sucumba o conhecimento pedagógico.

Vivencia-se, ainda, uma situação na qual a valorização da produção de pesquisa, no contexto da Universidade, vem se desenvolvendo em uma lógica quantitativa e produtivista, não articulada, na maioria das vezes, ao ensino. O dilema é justamente esse, que a lógica que rege o mercado capitalista entra fervorosamente no âmbito educacional e se faz legítima no contexto da universidade. Paro (2012) ressalta que essa concepção capitalista abandona todo cunho social que envolve tais problemáticas. Portanto, se a lógica capitalista é tida como a mais

adequada e legítima, é esperado que se defenda uma pedagogia tecnicista, ou seja, que visa à eficácia, à eficiência e a instituição como um campo onde tudo pode ser mensurável, com ranqueamento de resultados, estabelecimento de metas e demais atividades que praticamente desprezam o fator principal da universidade, que é o ensino.

É reforçado o foco institucional que é dado para pesquisa enquanto a docência fica secundarizada. Tal situação gera um desequilíbrio, pois o professor tem sua preocupação voltada para a pesquisa, e isso pode prejudicar a formação do estudante, que também lhe cabe, na condição de formador nos Cursos de Graduação.

Entende-se que o ensino com a pesquisa auxilia o professor no desenvolvimento de sua função. Na análise documental do currículo Lattes, concluiu-se que os professores revelam elevado *background* em sua formação acadêmica, logo eles poderiam contribuir mais para a formação de seus estudantes. No entanto, a cobrança institucional e a falta de conhecimentos em relação à docência induzem esse professor a um trabalho pedagógico de acordo com o que ele julga ser certo, e não conforme as teorias e as práticas no campo da educação, significativas no âmbito da docência.

Essas questões podem ser analisadas a partir do fragmento da entrevista abaixo:

A Universidade de São Paulo, ela é uma... De uma forma geral, todas as faculdades, todos os departamentos, exige-se muito do docente enquanto pesquisador, embora, lógico, a gente é contratado para dar aulas, mas a gente tem uma carga de aulas relativamente baixa [...] as atividades de pesquisa, a gente é cobrado, a gente precisa fazer, a gente é obrigado a fazer, lógico que a gente aprende muita coisa, para gente estar sempre com métodos atualizados (PI5, 2018).

Nesse aspecto, as atividades de pesquisa parecem mais relevantes que as atividades de ensino, o que vem sendo fruto de reflexão de muitos docentes e estudantes que apontam lacunas e desejos de mudanças. As expressivas falas dos professores remetem a refletir sobre a pesquisa em detrimento do ensino, em que o profissional considerado qualificado em sua área específica torna-se professor dessa área sem conhecer a docência e toda sua complexidade. Pensando na universidade enquanto formadora de cidadãos críticos que estarão no mercado de trabalho e nas salas de aula, não são aceitáveis situações como essa.

Ser professor e pesquisador, especificamente na Universidade de São Paulo - USP, é tarefa árdua, mas não pode se deixar sucumbir. O ensino é tão importante quanto a pesquisa, no entanto, pelo fato da pesquisa ser exigida com mais rigor dos professores pela instituição, ela acaba por se sobressair em relação ao ensino, que é tido como algo a cumprir apenas, e não

com sua essência de contribuir na construção de cidadãos críticos, além de compartilhar todo o conhecimento que é produzido na instituição.

Enfatiza-se, ainda, que, nos seis primeiros anos da profissão docente, as situações de aprendizagem da docência concordam com os referenciais teóricos estudados. São significativos os âmbitos trabalhados por Zabalza (2007) no que se refere ao pessoal, ao profissional e ao institucional, levando-se em consideração o seu estado, perspectivas, condições e dilemas.

O âmbito pessoal quase não é percebido pelos docentes entrevistados, pois foram quase ausentes tais referências em seus depoimentos. O âmbito profissional revela conflitos no que se refere às dicotomias ensino versus pesquisa, inovação versus conservadorismo, ou mesmo concepções a respeito dos estudantes, bem como o próprio significado de docência. O âmbito institucional foi o mais citado, principalmente em relação às exigências da carreira docente e ao papel da Universidade nesse contexto. A desvalorização dos saberes específicos relacionados à docência é evidenciada nos depoimentos, talvez gerada pela concepção de docência que perpassa a cultura universitária.

A profissão professor na universidade não se limita ao ensino. Juntamente, há a pesquisa, a extensão e a gestão, pois esse acúmulo de funções faz com que os professores iniciantes se deparem com muitos dilemas, relatados pelos professores entrevistados.

É bastante sofrido fazer os primeiros anos, no meu caso, como eu vinha de um programa de residência aqui mesmo e no contínuo de 10 anos de trabalho como médica assistente aqui mesmo e fui contratada como docente na mesma divisão, no mesmo departamento, eu julguei que seria fácil (entrevistador: porque você já conhecia algumas coisas) isso, mas o difícil foi entender que eu estava mudando totalmente de atuação, e acho que isso levou uns anos até que eu me desvinculasse de ser médica, que é o que eu era, para ser professora (PI7, 2018).

É, quando eu decidi que eu iria ser professor, não é muito claro todas as funções, porque, quando você se diz professor, é, você... professor universitário, te vem a ideia da sua função principal, mas ela é de longe a única, que é dar aula, ela é de longe, né (PI3, 2018).

Huberman (1995) aborda os seis primeiros anos de carreira docente com duas fases: sobrevivência e estabilização. A chegada desse profissional à universidade envolve de fato um longo e exaustivo caminho a percorrer.

Tendo em vista todas as funções já citadas acima que constituem o ser professor na universidade e toda a complexidade que as mesmas trazem, esse primeiro momento é a fase da sobrevivência, a partir do qual o professor vai construindo sua identidade, alcança a

estabilização e passa a enfrentar melhor as dificuldades. O fragmento (PI2, 2018) acima comprova que ser um bom especialista não é sinônimo de bom professor, pois são funções que necessitam conhecimentos distintos. A naturalização com que a Universidade entende a entrada do professor iniciante, pode ser evidenciada no relato abaixo

Nós não fomos muito, como que posso dizer... Não houve, assim, uma apresentação do projeto político pedagógico, então a gente teve que descobrir algumas coisas sozinhas, nós não sabíamos muito bem como submeter projetos de pesquisa, então a gente teve que aprender sozinhas, né, fazendo, buscando, trocando informações com o outro que estava disposto a dar a informação, porque algumas coisas, parece que as pessoas se fecham um pouco, né, têm um certo receio de compartilhar certas informações. Então você, muitas vezes, se vê sozinho nesse processo, e você tem que correr atrás, aprender errando, e alguns erros poderiam ser evitados se houvesse mais amparo do novo docente (PI2, 2018).

Cunha (2012) argumenta sobre a naturalização da entrada do professor na carreira, pois há uma construção deste profissional conhece previamente como atuar em sala de aula e em todas as atividades que envolvem a docência e, portanto, está seguro de suas ações e métodos. No entanto, o que há é uma *desresponsabilização*, onde a Universidade utiliza do argumento que o professor necessita de autonomia para exercer suas funções, como justificativa de deixá-lo sozinho na fase inicial para enfrentar os desafios que envolvem o ser professor.

Nessa perspectiva, Cunha (2012) enfatiza que as primeiras experiências vividas pelo professor são as que irão marcá-lo com maior intensidade. Sendo assim, é importante que o professor tenha apoio da instituição e do coletivo para ter boas experiências e lidar com as dificuldades encontradas no início da carreira. É nesse contato com a profissão que o professor irá compreender toda sua complexidade, como o status que a profissão ocupa, o reconhecimento e questões sociopolíticas. Por conseguinte, o professor ainda tem que lidar com a dicotomia entre a teoria e a prática, que lhes parecem distantes e pouco relacionada.

No que diz respeito à opção por ser professor, os entrevistados apontaram que a profissão professor não era a primeira opção, mas ressaltam o ser pesquisador como algo interessante para carreira.

Olha, a minha opção por ser professor, e aí não na Universidade de São Paulo, ela veio bem tardia, porque eu terminei a graduação e fui para o mercado de trabalho. Decidi fazer o mestrado pensando em melhorar as condições na carreira de mercado e, quer dizer, terminei o mestrado não querendo ser professor [...] o primeiro emprego que eu consegui para poder voltar para Ribeirão foi dar aula [...] a intenção era de começar a dar aula para ter meu ganha-pão e depois voltar para o mercado de trabalho aqui em

Ribeirão. Só que aí, quando eu comecei a dar aula, eu apaixonei, me apaixonei pela profissão [...] (PI5, 2018).

[...] a opção de tentar ser professora universitária veio a muito tempo atrás. Veio pela vontade de fazer pesquisa, não na graduação. Na graduação eu era muito nova, acho, que, para pensar em tudo isso. Apesar de eu já gostar de pesquisa, mas talvez depois, durante a residência médica na qual eu fiz pesquisa junto (PI7, 2018).

[...] já estava apaixonado por ser pesquisador. A ideia de dar aula, eu não consigo dizer que eu estava apaixonado, porque junto vinha medo, né. Será que eu vou dar conta, como que vai ser. Como eu não sabia exatamente onde eu iria me tornar professor, será que eu vou dar conta de suprir a expectativa de onde eu for, aquelas ideias que eu imagino que todo mundo tenha (PI3, 2018).

No Ensino Superior público, há de se considerar o ensino, pesquisa, extensão e gestão o que, muitas vezes, não é compreendido pelos estudantes de pós-graduação.

Na perspectiva dos professores, é possível notar que a profissão professor vem junto com a formação específica, ou seja, o desejo é trabalhar na área de atuação como pesquisador, no entanto na universidade o profissional é, em primeiro lugar, professor (ou deveria ser). Dessa forma, como é mostrado nos fragmentos seguintes, ser professor não é legitimado como uma profissão que necessita de saberes e conhecimentos, mas como uma função a ser cumprida no contexto da universidade.

Como bem representado na fala dos professores, a ideia do ser professor, ao mesmo tempo que é desvalorizada, traz desafios na medida em que se instala um processo formativo, pois é função da universidade formar bons profissionais. Zabalza (2007) usa da comparação hipotética para tentar traduzir essa disparidade entre a importância que é dada para a área específica e para área da docência, quando ele enfatiza que, certamente, se um professor universitário revelar que nunca leu um único livro científico sobre sua área específica, os demais ficarão surpresos, podendo inclusive, e com razão, duvidar de suas pesquisas. Mas talvez o espanto fosse menor se o mesmo revelasse que nada leu sobre conteúdos específicos para docência.

O autor discute a necessidade de trazer a característica profissional da carreira docente. Desse modo, é necessário que professor iniciante na Universidade entenda as especificidades das funções que lhe são cabíveis (ensino, pesquisa, extensão e gestão) e dê a cada uma delas um olhar específico, com a certeza de que elas se complementam, mas que, para exercê-las, são necessários saberes diferentes. Ou seja, não basta ser um bom pesquisador ou bom professor. É fundamental perceber e olhar a docência como atividade profissional.

Tais questões estão relacionadas com a identidade profissional e a desvalorização da profissão professor. Marcelo Garcia (2010) afirma que, no início do século XX, ser professor era privilégio de poucos e um trabalho valorizado, mas, com a mudança da sociedade, hoje o cenário é diferente e remete ao professor pontos negativos, como acúmulo de funções, baixo reconhecimento, jornadas dobradas, salários defasados entre outros.

Por essa razão, a docência imprime complexidade e contradições. Em meio a tantas críticas, os próprios professores sentem-se desmotivados em relação à sala de aula e, ao invés de dedicarem-se ao estudo dos saberes pedagógicos, acabam sucumbidos pela ideia de que a docência é menos importante que sua área específica.

Para Cunha (2012), as diferentes iniciativas atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão da docência na Educação Superior, no entanto são movimentos dispersos e não institucionalizados. Não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos para tal profissional, uma vez que não há legislação nessa direção.

Além disso, pouco se faz menção aos saberes necessários ao ensino para os professores universitários. Os processos de formação do professor universitário não ocorrem apenas nos cursos de formação inicial, mas também no exercício profissional (formação contínua). Nesse sentido, o conceito de desenvolvimento profissional envolve a ambos e vai além, ao tomá-los como um processo contínuo (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

A fala do professor a seguir traz a necessidade de estabelecer essa identidade profissional dentro do ambiente de trabalho, com o respeito e o reconhecimento dos colegas de profissão. A construção dessa identidade não é imediata, mas sim, processo individual e coletivo que envolve complexidades: “a temática da identidade docente se refere a como os docentes vivem subjetivamente seu trabalho e quais são os fatores básicos de satisfação e insatisfação” (GARCIA, 2010, p. 19).

A identidade profissional não é algo dado, fechado; ela é construída ao longo da vida do sujeito e vai se desenvolvendo. As experiências pessoais também competem, iniciando-se ainda no período escolar enquanto estudante e estendendo-se durante o exercício da carreira profissional.

Estabelecer a própria identidade aqui, né, onde todo mundo vai poder conversar comigo de igual para igual. Todo mundo quer isso, né, no início, você ter que se colocar. Então, para isso, você acaba assumindo todos os compromissos que aparecem. Não é só por isso, eu sempre tive dificuldade de

falar não... e isso está... eu estou, pela primeira vez na minha vida, chegando num momento onde eu estou realmente exausto de não dar mais conta da quantidade de atividades que eu tenho que fazer (PI3, 2018).

A busca pela aceitação no grupo no processo de construção da identidade docente traz a esse professor uma sobrecarga de funções, principalmente as administrativas que são as participações em comitês, colegiados, coordenação de curso, chefia de departamento, entre outros. Além disso, muitas vezes o professor se encontra sozinho para lidar com os dilemas do início da carreira.

É legítimo afirmar que o trabalho coletivo se faz importante em todos os momentos da prática docente. Entretanto, na fase inicial ele é indispensável, tendo em vista que é nesse momento que o professor está se inserindo no ambiente de trabalho, enfrentando desafios que surgem. Assim sendo, ele precisa de amparo tanto do coletivo quanto da instituição para conseguir superar esses desafios, e se adaptar de forma agradável ao seu novo ambiente de trabalho.

O depoimento do PI3 (2018) reforça o que Zabalza (2007) assinala como dimensão institucional, ou seja, a responsabilidade e o acolhimento necessários ao professor que está iniciando sua carreira na Instituição. Cunha e Zanchet (2010, p. 192) assinalam “para alguns professores novos – especialmente os que atuam na educação superior – o desafio está em ser reconhecido e legitimado pelos pares num contexto de competição acadêmica cada vez mais acirrada”.

Nóvoa (2009) afirma que, para se constituir como professor, existem alguns aspectos, sendo um deles “a cultura profissional”. Significa que o docente, através de experiências anteriores ou mesmo do suporte dado pelos colegas de trabalho, consegue “aprender a profissão” e aperfeiçoá-la de modo a estar em constante reflexão sobre sua própria prática, sobre quais métodos, atividades e avaliações que devem ser mantidas e quais devem ser descartadas.

As reflexões sobre a profissionalidade docente, mais precisamente no que se refere ao ser professor iniciante em uma universidade pública, os eternos dilemas entre a docência e a pesquisa, em conciliar as funções exigidas pela Instituição (ensino, pesquisa, extensão e gestão), bem como ser aceito por seus pares. A formação para docência é imprescindível, visto que ser professor é uma profissão e envolve conhecimentos específicos e necessários para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, que esteja preocupado com a formação do aluno.

Fragmentos em que as aulas são baseadas mais na prática, do que na teoria, mostram o conflito trazido por Zabalza (2007) no concerne a precisão de profissionalizar a profissão docente, ou seja, considerar o professor como profissão de fato.

A escolha da profissão tende a vir por outros acessos, são pesquisadores que veem na pós-graduação oportunidades para o crescimento da carreira profissional, o que é legítimo, mas não por coincidência, estudos apontam que estes tendem a se tornar professores universitários. Desse modo, Masetto (2003) argumenta sobre a importância da formação para docência nos cursos de pós-graduação, pois são estes sujeitos que irão atuar posteriormente nas universidades. Rivas (2011) aponta que na Universidade de São Paulo há o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE, disponível para os alunos de pós graduação, com objetivo de trabalhar os conteúdos específicos da docência:

O Programa PAE é desenvolvido em todas as Unidades da USP, que mantém Programas de Pós-Graduação, sendo organizado e coordenado por uma Comissão Central e por Comissões constituídas em cada uma das Unidades. (RIVAS, 2011, p.148)

É fato que na Universidade pública o professor deve se dividir entre as tarefas que lhe são exigidas, no entanto, percebe-se por meio dos relatos, exaustão por parte dos professores em conciliar todas as funções. Relatos mostram que em meio a tantas cobranças, o professor sente que não faz o máximo que poderia, se houvessem melhores condições, como as políticas de inserção do professor iniciante, tanto por parte da Universidade, quanto dos colegas.

Se os primeiros anos da docência são os que irão dar fundamentos para o professor em toda a sua carreira, se é o momento de início da construção da identidade profissional, é fundamental olhar de perto para esses profissionais recém-ingressos na carreira do magistério.

Por conseguinte, é importante que os professores que estão iniciando a carreira universitária, se debrucem sobre sua formação, sobre os saberes específicos da docência e reflitam sobre sua prática pedagógica, buscando compreender os processos e os caminhos para que seja possível construir sua identidade profissional. É fundamental, também, que contem com o apoio e o suporte das instituições de ensino e com professores mais experientes, para que possam ajudar a enfrentar e solucionar os desafios encontrados no âmbito universitário.

4.2 Tema: Desafios da Profissão Professor

A atuação nos eixos ensino, pesquisa, extensão e gestão esteve presente na fala dos entrevistados, e para além disso, como o professor da Universidade de São Paulo se vê na posição não apenas de professor, mas também de pesquisador, qual o sentido dessas funções e

como são desempenhadas. Os fragmentos a seguir trazem importantes contribuições que irão auxiliar a compreensão do que é o ser professor universitário iniciante.

Não acho que o pesquisador seja só pesquisador, assim como não acho que o docente deva ser só docente. Acho que é importante a união das duas coisas. O problema é que, além dessas duas coisas, você tem as demais, então você acaba negligenciando um ao outro. Então esse é nosso principal desafio hoje, na universidade no nosso país (PI2, 2018).

Segundo Zabalza (2007), o ensino e a pesquisa, em sua essência, seriam o ideal para a universidade caso houvesse condições adequadas. No entanto, a verdade é que a ideia de que a pesquisa contribui para melhorias na docência restringe-se ao ideal, na realidade, o que acontece são incontáveis cobranças em relação à pesquisa, e o ensino fica em segundo plano.

É fato que é preciso dominar o conhecimento específico para dar aula, mas não somente. O conhecimento pedagógico é fundamental quando se tem o objetivo de formar pessoas. Sendo assim, os eixos ensino, pesquisa, extensão e gestão estão desequilibrados devido às diversas funções que o professor universitário iniciante se depara. Ele começa por dar mais atenção para aquela que irá promovê-lo no meio acadêmico.

Acontece que você está limitado porque você ou prepara uma boa aula para melhorar sempre mais o nível dessas aulas, ou você faz sua pesquisa. Eu não estou dizendo que a pesquisa não é importante, eu acho que ela é até importante, mas é que a exigência da pesquisa pela pesquisa só, ela prejudica as aulas, porque você pode preparar uma boa aula, mas essa preparação dessa boa aula, ela não é importante (PI4, 2018).

A fala do professor acima ressalta a importância que é dada à pesquisa em detrimento do ensino, quando o mesmo enfatiza a importância de preparar e dar uma boa aula, no entanto afirma que isso não é suficiente e nem reconhecido. Essa não é a visão predominante, visto que os cursos de pós-graduação são voltados para formação do professor-pesquisador e pouco versam sobre os desafios da sala de aula. Desse modo

Os jovens professores reconhecem que as funções de docência e de pesquisa exigem formação e que a inserção ao mundo da pesquisa, na maior parte das vezes, ocorre em um contexto mais específico e regulado. Já a preparação para o ensino aposta na reprodução de modelos culturais e nos saberes experimentais que cada docente constrói (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 195).

Mesmo a pesquisa ocorrendo em um contexto específico e regulado, o professor universitário iniciante tem que construir sua base de investigação. Isso pressupõe elaborar projetos, submeter a uma agência de fomento, organizar seu grupo de pesquisa, estabelecer contatos ou relações com investigadores nacionais e internacionais, dentre outras ações. Por sua vez o ensino envolve ações que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem, professor-aluno, currículo, utilização de metodologias inovadoras, instrumentos e critérios de avaliação, enfim uma gama de ações que complexificam a docência.

Outra questão refere-se ao trabalho individual e coletivo, tendo em vista que o professor universitário iniciante enfrenta e vivencia situações em completa solidão, tendo que passar pela fase da “sobrevivência” vivenciado verdadeiro choque de realidade. O coletivo, pode ser entendido como “colegialidade burocrática” ou “colegialidade balcânica” (PÉREZ GÓMEZ, 2001) impossibilitando, muitas vezes a construção de um coletivo de discussão, produção de novos saberes e articulações.

Nesse sentido, as falas dos professores trazem os dilemas e desafios que enfrentaram (e enfrentam) na fase inicial da carreira.

Mas eu confesso que eu tenho um pouco de dificuldade ainda, eu não, não... estou é...administrando muito bem ainda. Eu acho que eu estou perto de conseguir, de encontrar onde que eu vou conseguir ser útil, mas isso toma tanto tempo e tanto espaço no meu conforto psicológico, no meu conforto de felicidade com a profissão que as outras coisas acabam, é... perdendo um pouco a minha intensidade de envolvimento. Hoje eu me julgo muito bem situado como professor, me sinto muito bem situado como pesquisador com relação ao grupo meu de pesquisa, mas eu não consigo ser intenso em nenhum deles como eu imaginava que seria antes de entrar na carreira docente (PI3, 2018).

O dilema de atuar nos eixos ensino, pesquisa, extensão e gestão é realidade para esses professores. O entrevistado PI3, por exemplo, se sente sucumbido pelas funções administrativas que precisa cumprir. Afirma, em sua entrevista, que não sabia da importância desse eixo, e que aprender a exercê-lo ainda é um esforço que ele vem fazendo. A pesquisa e o ensino são colocados como superados. Embora enxergue que tem potencial para avançar mais nesses dois eixos, não consegue, haja vista as dificuldades que encontra em lidar com o eixo administrativo, a parte burocrática que envolve a universidade, por exemplo, atuar em comissões¹¹.

¹¹ O professor na Universidade de São Paulo pode atuar em Comissões Coordenadoras de Cursos – COCs, Conselho de departamento e outras comissões ligadas a estrutura da instituição.

Outro professor afirma ter tido essa mesma dificuldade em relação a cumprir todas as funções administrativas que a universidade exige:

Eu já era professor universitário de faculdades particulares, então, em termos de ensino, eu não senti nenhuma dificuldade porque eu já vinha trabalhando como professor há um bom tempo. Os dois primeiros anos, o que eu senti de maior dificuldade, foi um período mais para eu entender a parte burocrática, a parte política, a parte de comissões, de como funcionava, como era organizada a USP. Porque os professores aqui na USP, eles acumulam outras funções, funções administrativas, em comissões, por exemplo, comitê de ética, comissão de graduação, de pós-graduação, então o professor está envolvido em diferentes decisões, não só aquela restrita à sala de aula, a ser professor... (PI5, 2018).

Zabalza (2007) afirma que o cenário universitário sofreu mudanças, logo a docência também passou por tais mudanças. Ser professor não se restringe ao ensino em sala de aula; ele precisa exercer outras funções, e a administrativa é uma delas, visto que a universidade é pública e todos devem auxiliar na missão de administrá-la, seja participando de comissões ou grupos de trabalho. Nesse contexto, o que está em análise é o *transbordamento* de atividades que o professor universitário deve cumprir em seu cotidiano.

O ensino é um eixo do tripé universitário, e deve ser dado a ele a importância devida. Tardif (2012) corrobora com essa análise afirmando que o professor, em seu ambiente de trabalho, especificamente na sala de aula, interage com seres humanos, e isso significa que as relações são complexas e heterogêneas. O professor assume responsabilidade na formação dos sujeitos e precisa ser cuidadoso no sentido de trabalhar em grupos, avaliar, motivar sem *favoritismo*, ou seja, estar comprometido com todos seus alunos.

O depoimento seguinte mostra a relação aluno-professor e os conflitos, exemplificando que o objetivo de trabalho do professor está intimamente ligado com as relações sociais.

[...] Eu acho que faz parte do aprender. Você fazer avaliação, então, às vezes, até me aborrece. Aqui na USP os alunos não gostam de tirar nota baixa, então eles ficam muito nervosos, ficam chateados. E eu vejo assim, na 'instituição x' era uma coisa mais comum, os alunos aceitavam mais as notas, e não só que eles aceitavam a nota baixa, não era isso, porque eles não ficavam com nota baixa. Eles aceitavam errar e voltar e aí fazer outra prova para corrigir. E aí eu tinha como fazer várias anotações, "olha, errou aqui, errou ali, isso pode melhorar". Aqui na USP já não é muito possível fazer isso, porque o aluno, quando ele erra, ele se aborrece demais, então ele quer te convencer que ele não errou [...] (PI4, 2018).

Para compreensão desse fato, busca-se explicação para a questão apontada pelo PI4, 2018. Tardif (2012, p. 132) afirma que “ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos”, e essas escolhas dependem das experiências que esse professor possui e seu compromisso com a aprendizagem do aluno. Por outro lado, se o objeto de trabalho é baseado nas relações sociais, ele não é estável e nem possível de controlar. O depoimento exemplifica na medida que, o professor tem experiências em outras instituições onde o erro era entendido como parte do processo de ensino-aprendizagem, no entanto na USP a realidade tornou-se diferente. No contínuo da entrevista, o mesmo docente explica esse acontecimento dizendo que, por estarem em uma universidade de renome, não é aceito que se seja menos do que ótimo aluno. A avaliação faz parte da construção do conhecimento e não deveria ser vista como algo punitivo ou acerto de contas. Ressalta-se que, na fala do entrevistado, essa concepção de avaliação é pensada e refletida como forma de voltar e compreender os erros, mas esse movimento nem sempre acontece na universidade.

Em relação aos eixos ensino, pesquisa, extensão e gestão:

É inatingível, acho que é impossível esse pilar, cumprir esse pilar... E aí eu tenho visto trabalhos, a USP tentando entender quem escolhe um dos lados do pilar em detrimento de outros dois, tentando entender e valorizar isso, mas eu vou te falar a piadinha que a gente usa, ela só vai servir para ilustrativo, mas... A gente se sente um pato, porque o docente da USP tem que fazer assistência, mas não faz o tempo todo, tem que fazer pesquisa, mas não faz isso também, e tem que ser ótimo professor, mas também não faz isso o tempo todo. Então ele até nada, mas não nada bem, ele até voa, mas não voa bem, se precisar ele corre, mas está longe de ser um bom corredor (PI7, 2018).

É uma loucura, eles ficam horrorizados de ver a nossa realidade, porque, principalmente na universidade pública, e aí eu posso dizer que minha única experiência de instituição pública é aqui na USP, é cobrado excelência em todos esses quesitos. Talvez um pouco mais em pesquisa, né, mas você vai ser cobrado em relação à carga horária mínima na graduação, na pós-graduação, na extensão, na gestão. Então antigamente eram três pilares, hoje são quatro, e você tem que estar nos quatro, né... E quando a gente entra, os mais velhos falam “olha, entra nisso porque é importante, entra naquilo porque é importante, vai ser bom pro seu currículo, pro seu relatório CERT”. Hora que você vai ver você tá inserida em vários espaços e, no fim, você não dá conta, porque espera-se do jovem doutor que ele dê aula. Então a carga horária é maior das docentes que geralmente são mais novas. Além disso, você tem a pesquisa, aí você tem que fazer extensão, e você tem que estar nas comissões... é uma loucura! (PI2, 2018).

[...] Isso influencia a vida do professor também, porque é o que você perguntou, eu tenho que fazer ensino, pesquisa, extensão, administrativa e orientação. Às vezes eu estou fazendo tudo, mas não estou fazendo nada tão bem feito se eu pudesse focar em alguma coisa. Então, de repente, não sei se

pegar um modelo americano ou a partir daquele modelo fazer uma coisa melhor [...] (PI5, 2018).

As falas do professor na Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto ressaltam o quanto esses se sentem sobrecarregados. Dessa maneira, relatam não fazer nenhuma função do tripé com a excelência que poderiam se tivessem melhores condições de trabalho e menos cobrança por produções acadêmicas, que, muitas vezes, são feitas para atingir metas e cumprir números.

Não é uma crítica ao tripé, mas sim ao modo como é instituído, pois a própria universidade enaltece apenas um lado. Discute-se a importância dos três eixos presentes no tripé de maneira igualitária, sem que um se sobressaia a outro, visto que a pesquisa contribui para novos conhecimentos, o ensino visa apropriação de conhecimentos necessários à vida do sujeito, e a extensão visa a inter-relação entre a Universidade e a comunidade.

No que diz respeito ao currículo universitário, Sacristán (2013) critica justamente o fato de que, por mais que essa cultura escolar e os conhecimentos sejam interessantes e significativos, como de fato devem ser, se a mediação didática continua a reproduzir métodos seculares e a simplificar e fragmentar os conteúdos, então a proposta cultural perderá seu valor. É necessário refletir como o currículo, enquanto produção social, é construído na Universidade; seus pressupostos se direcionam para a formação de cidadãos e profissionais críticos e participantes para o mundo do trabalho. Para o autor

[...] o sentido para quem educa e o significado construído para quem é educado – podem estar vinculados entre si por relações de causa e efeito, e assim desejamos que ocorra, mas ambos os aspectos pertencem a ordens de realidade distintas. (SACRISTÁN, 2013, p. 25).

Nesse contexto, evidencia-se a importância do ensino na universidade, onde os conteúdos mediados devem construir sentidos para o aluno, visto que sua carreira profissional começa a ser construída na graduação. A responsabilidade da Universidade de formar cidadãos críticos e reflexivos está diretamente relacionada com as relações de poder do currículo e as prioridades que são colocadas. Se o foco institucional é a pesquisa, a docência dificilmente será pensada de maneira a estabelecer relações verdadeiras de ensino-aprendizagem.

Outra questão levantada por alguns professores como um desafio, diz respeito ao planejamento, que, segundo os entrevistados, demanda tempo e revisão. No entanto reconhecem ser fundamental para o exercício da docência e a garantia de que o mínimo de conteúdo exigido será ensinado.

[...] a ideia do planejamento, você saber que matéria você vai dar em cada aula. Na universidade você tem condição de apresentar para um aluno o que você vai dar em cada, como é aula semanal, dia tal, tal coisa. É claro que isso modifica, isso muda, mas não pode ser uma novidade assim, uma surpresa, “cheguei, vou dar uma aula surpresa”. Não é uma aula surpresa, é uma aula que, no dia tal, vai ser esse conteúdo, com essa bibliografia. Acho que esse é o mínimo que você tem que dar para o aluno (PI4, 2018).

Então, para se dar aula, eu imagino que seja igual quando a gente vai assistir um filme. Vamos colocar de uma forma mais clara, uma peça de teatro. Você chega lá, para nós que estamos indo assistir, você vai ver, pronto. Acontece a peça ali na sua frente e pronto. Agora, o bastidor de tudo isso, a gente não sabe e nem está aí para isso, não é? Então, um aluno de graduação, ele também não está nem aí, ele imagina que está tudo pronto, e, na verdade, é algo que ele espera mesmo. E nós, quando vamos prestar o concurso para ser docente. Isso que eu acho que está errado, porque a gente chega achando que está tudo pronto também” (PI3, 2018).

Farias (2009) defende que a prática educativa intencional e sistemática precisa ser planejada. Sendo assim, planejar é

[...] uma ação reflexiva, viva contínua. Uma atividade constante permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas (FARIAS, 2009, p. 107).

A fala dos professores expressa a incompreensão das práticas docentes e, por consequência, os desafios que estão ligados a ela. Nesse contexto, não é incomum que os professores iniciantes esperem que se tenha “tudo pronto” quando não houve formação específica para a docência. De tal modo, é reforçada inúmeras vezes a importância dessa formação para que o professor tenha condições de enfrentar as adversidades que irão aparecer. Caso contrário, corre-se o risco, como expressado na fala acima, de docentes que se absterem de planejar em função de outras atividades.

De tal modo, almejam-se mudanças para que o professor possa exercer o trabalho em sua plenitude, permitindo reflexão sobre sua prática, e não apenas mensurando e estabelecendo metas. A formação inicial é fundamental para que os professores sejam capazes de pensar boas práticas educacionais, mas ela não é suficiente, visto que a formação continuada também se faz necessária.

Todavia, se a formação inicial é insuficiente e, por vezes, inconsistente, a formação continuada é ainda mais escassa. Portanto, se o professor enfrenta dilemas nos primeiros anos

da sua profissão, sem formação para entender a complexidade que envolve a docência, o caminho pode ser ainda mais árduo.

As demandas por produção acadêmica e o reconhecimento alcançado por meio da pesquisa, levam a priorizá-la em detrimento dos demais eixos. O ensino, como relatado pelos professores entrevistados é considerado mais como uma tarefa a ser cumprida, do que uma profissão carregada de sentidos e desafios próprios dela.

No entanto, se voltarmos a função básica da Universidade que é o ensino, esse eixo do tripé deveria ser visto com a importância que carrega, de construir juntos (professores e alunos) o conhecimento científico.

A sobrecarga de funções, explicitada na fala do entrevistado “às vezes eu estou fazendo tudo, mas não estou fazendo nada”. (PI5, 2018) auxilia na reflexão de como está sendo estruturado o trabalho acadêmico, onde professores com vasta formação e muito a contribuir, sentem-se atribulados de tarefas e com pouco tempo e condições para cumprir todas, com a qualidade que podem. Os professores iniciantes estão imersos em um novo mundo, o mundo universitário, adaptação no novo ambiente de trabalho é algo desafiador e por isso, a importância de suportes para que os professores consigam passar pelos primeiros anos sem turbulências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o professor iniciante no espaço da universidade ainda é incipiente, o que dificulta um trabalho investigativo, mas potencializa o campo de pesquisa. A fase de inserção na docência pode durar vários anos no momento em que o professor tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um rol concreto de atividades no interior na Universidade.

Segundo Vaillant e Marcelo (2015), não há duas instituições universitárias iguais, e cada contexto tem suas próprias peculiaridades. Sem dúvida, é possível identificar uma série de fatores que podem facilitar ou obstaculizar a etapa de inserção. Muitos dos problemas que os docentes iniciantes assinalam em seus depoimentos têm a ver com assuntos que enfrentam outros docentes de maior experiência, tais como a gestão da disciplina em sala de aula, a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em classe, o preparo de aula, estratégias e procedimentos de ensino, os problemas pessoais dos estudantes, as relações com seus pares, o tempo para a pesquisa e a extensão, a orientação de estudantes seja iniciação científica ou na pós-graduação, o financiamento para suas pesquisas, a produção científica e a participação em inúmeras atividades e reuniões que a universidade exige.

Com base em toda a discussão, é de suma importância entender os motivos que levaram alguns profissionais a escolherem a carreira da docência como profissão. Evidencia-se, em seus depoimentos e pela expertise que possuem ao se analisar seus currículos lattes, que a pesquisa tem sido a grande questão da carreira profissional.

Em relação à docência, à pesquisa e à extensão, a maioria dos professores ressaltou sobre o tripé estar “desequilibrado”, ou seja, a pesquisa se sobressai em relação ao ensino e à extensão. O foco institucional é dado à pesquisa, e a docência, embora complexa, não é valorizada.

Evidencia-se que as representações e as ideologias dos profissionais sugerem o individualismo e os joga numa condição de ambiguidade. De um lado, os docentes são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus estudantes e pelos produtos de sua condição investigativa; por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados (CUNHA; ZANCHET, 2010).

Mesmo assumindo que a formação inicial fornece respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica torna-os profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes

sistematizados. Essa condição se reflete na organização do tempo, no discurso da insuficiência e na visão de docência, tendo em vista que sua formação na pós-graduação priorizou a pesquisa.

Entende-se que o professor universitário iniciante deva ter a formação para o ensino e pesquisa de forma equilibrada. A formação para docência implica em saberes científicos próprio de sua área de atuação, saberes pedagógicos que também são científicos, mas que compreendem o conhecimento contextualizado e cultural do estudante, teorias da educação e do currículo, avaliação da aprendizagem, uso de metodologias e estratégias de ensino adequadas, inclusive Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, planejamentos de ensino, participação em elaboração de projeto pedagógico de curso, gestão de sala de aula, entendimento sobre o contexto político, cultural e econômico da sociedade e da universidade, dentre outros.

Há tensionamento quando se refere à universidade e ao trabalho docente, no que diz respeito às políticas públicas de educação, concepção de universidade no contexto neoliberal que influenciam na constituição do ser professor. Aliada a essa questão considera-se a concepção de educação para o mercado, as condições de trabalho, avaliações de docentes ancoradas em critérios de produtividade – *accountability* e performatividade, tendo como consequência distanciamento entre o professor e a sociedade, competitividade pela busca de recursos/fomentos para pesquisa, fragmentação e isolamento da atividade docente.

Neste sentido Zabalza (2013) aponta três ações de relevada importância que as universidades devem assumir no momento atual. Primeiro, reforçar a continuidade entre o Ensino Médio e Superior. Há distanciamento entre a Educação Básica e a Educação Superior, principalmente no Brasil. Têm chegado à Universidade estudantes oriundos de amplos setores da classe trabalhadora, inclusive alguns sendo os primeiros da família a chegar no Ensino Superior. As políticas inclusivas e afirmativas são muitas vezes, desconhecidas dos professores, bem como a importância dos projetos de extensão, desvalorizados, quase sempre pela universidade. O que isso representa para o professor universitário, principalmente o iniciante?

Em segundo lugar reforçar os cuidados e o apoio aos estudantes do 1º ano configurando formas de inserção e permanência. Os professores universitários iniciantes deveriam ter tempo de adaptação à universidade, tendo em vista os dilemas que enfrentam no início da carreira. Assim, professores experientes deveriam assumir as classes de 1º ano, minimizando os efeitos que tem levado um número significativo de estudantes a desistirem da universidade nos primeiros meses.

Em terceiro Zabalza (2013) aponta alguns dispositivos que a universidade deve estabelecer para orientação e apoio tanto dos estudantes, como dos professores universitários iniciantes. Os professores devem ser estimulados para a compressão da ação pedagógica que se materializa nas relações professor-aluno e ensino aprendizagem, na sua percepção sobre o estudante no que concerne à construção desse novo espaço formativo, mediado pelas escolhas profissionais, experiências acadêmicas, realização de estágios e intercâmbios, cujos elementos o auxiliam em seu desenvolvimento profissional e constituição de sujeito coletivo.

Existe na Universidade naturalização da entrada do professor na carreira docente, como se toda a complexidade que envolve o ser professor universitário, tivesse sido apreendida previamente. O argumento de autonomia e liberdade ao professor, não se sustenta, tendo em vista que os professores universitários iniciantes vivenciam verdadeiro choque de realidade, tendo que lidar com a distância entre teoria e prática, sentindo-se, por consequência, despreparados para solucionar tais questões.

Se olharmos de perto para o caminho inicial, torna-se cabível, segundo Nóvoa (2009), que os professores compreendam de forma simples as representações e os valores que vão se construindo ao longo da trajetória de se constituir professor de fato. Desse modo, é essencial que a Universidade assuma sua responsabilidade diante da inserção dos professores iniciantes, criando e estimulando situações que os ajudem a crescer e a se desenvolver profissionalmente. Isso significa que são docentes, têm uma profissão e responsabilidade com a formação de futuros profissionais, ou seja, de cidadãos que devem ser formados em uma perspectiva crítica e responsável para uma sociedade mais igualitária.

O campo de pesquisa sobre o professor iniciante deve ser ampliado, tendo em vista a especificidade da Educação Superior. Estudos sobre programas institucionais de apoio e inserção ao professor universitário iniciante, atuação desses professores em comissões e grupos de trabalho que discutem projeto pedagógico, currículo, avaliação necessitam ser ampliados e socializados. Este deve ser orientado sobre o desenvolvimento do tripé, ensino, pesquisa e extensão, bem como sobre os desafios e entrelaçamentos da gestão, principalmente nos primeiros anos da carreira docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da Pedagogia Universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (Orgs). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2014. (p. 19-43).
- AMBROSETI, N.; ALMEIDA, P. C. A. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: *ANPED. 30ª Reunião Anual da ANPED*, 2007, Caxambu. Acesso em: 15 mai. 2018.
- ALVES, C. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: *ANPED. 36ª Reunião Anual da ANPED*, 2013, Goiânia, GO. Acesso em: 02 jun. 2018.
- ANASTASIOU, L. G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (orgs.). *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70. B, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. 335p.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CHAUÍ, M. S. A universidade hoje. *Fundação Maurício Grabois*. Edição 58, ago./out. 2000. Disponível em:

<http://fmauriciograbois.org.br/beta/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=160&id_indice=1109>. Acesso em: 09 jun. 2018.

CHAUÍ, M. S. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24. set/dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

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

CUNHA, M. I. (org). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2006.

CUNHA, M. I; ZANCHET, B. 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.

CUNHA, M. I. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. *Anais...* Santiago Chile, fev./mar., 2012.

DALBEN, A. I. L. F. (org). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-150.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação*, v. 20, n. 3, nov. 2015, p. 581-601.

FARIAS, M. I. S. de (Org.). A organização do processo didático. In: FARIAS, I. M. S. de (Org.) *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1995. p. 31-61.

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

MARCELO GARCIA, C. *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Editora Octaedro, 2009.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. v. 3, n. 3, agosto, 2010.

MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea S.A., 2009.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica dos professores universitários*. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2002.

MENGHINI, R. A.; NEGRIN, M. (org). *Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones y Material Didáctico, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

NONO, M. A. *Professores Iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Em busca da Liberdade nas universidades: para que serve a investigação em Educação? *Revista Lusófona de Educação*, n.º 28, 2014.

- OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, J. F. (Org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. 17. ed. São Paulo. Cortez, 2012.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A Cultura Escolar na sociedade neoliberal. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 15-34.
- PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- RIVAS, N. P. P. A formação do professor para a educação superior: Desafios do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) e aportes curriculares. In: SICCA, N. A. L et al. (Orgs). *Ensino Superior: estudos sobre currículo e formação*. Florianópolis: Editora Insular, 2011. p.145-164.
- RIVAS, N. P. P; CONTE, K. A Universidade como espaço formativo para a docência superior: o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino em questão. *ANFOPE*, GO, 2010. CD-ROM.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. 2ª Edição. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 2009.

SGUISSARDI, V. (Org.). *Universidade Brasileira no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA SANTOS, B. A. Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova. In: SOUSA SANTOS, B. A. *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Coimbra: 2008.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 2000.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. *Resolução nº 7271*, 23 de novembro de 2016. São Paulo, SP.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. 2018. Disponível em: <www.ribeirao.usp.br> Acesso em: 20 mar. 2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. *Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto*. 2018. Disponível em: <<http://www.ffclrp.usp.br/>> Acesso em: 20 mar. 2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. *Imagens USP*. 2018. Disponível em:
<<http://www.imagens.usp.br/>> Acesso em: 20 mar. 2018.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. *Ensinando a aprender: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba, Paraná: Editora UTFPR, 2012.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones, 2015.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZABALZA, M. A. Introdução. *Revista de Docência Universitária*. V. 11, n. 2, mai./ago. 2013.

**APÊNDICE I – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES POR MEIO DO
CURRÍCULO LATTES.**

Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto	
Unidade em que atua	
Nome do professor iniciante	
Área de pesquisa	
Graduação:	
Mestrado	
Doutorado	
Experiências anteriores à Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto	
Disciplinas ministradas na Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto	
Disciplinas ministradas em outras instituições de ensino	

Fonte: SUAREZ, C. Taciana. A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo, 2018.

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENVIADO AOS PROFESSORES.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo**”, desenvolvida pela pesquisadora Taciana Cardozo Suarez (RG. 408304510), regularmente matriculada no curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e orientada pela Prof.^a Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas – DEDIC/ FFCLRP.

Os objetivos da pesquisa consistem em: analisar o lugar do ensino, da pesquisa e da extensão na (re)configuração de profissionalidade dos professores da Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto; identificar os dilemas enfrentados pelo professor no que concerne ao ensino, à pesquisa e à extensão; contribuir com as discussões que vêm sendo realizadas na área de Formação de Professores para a Educação Superior problematizando a constituição da profissionalidade dos professores universitários.

Solicitamos sua participação em uma entrevista semiestruturada, enfocando questões acerca da inserção e do desenvolvimento profissional na Universidade. Os participantes serão sorteados para participar das entrevistas pessoalmente e comunicados a priori, via e-mail, para o agendamento.

As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento serão divulgados seus nomes em qualquer fase da pesquisa. Os dados coletados estarão sob o resguardo científico e o sigilo profissional e contribuirão para o alcance dos objetivos deste trabalho e para posteriores publicações dos dados. A sua participação é voluntária, ou seja, a qualquer momento você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar, o que implica a retirada deste consentimento. Você não terá nenhum custo financeiro, mas, caso haja, haverá compensações financeiras, e não há riscos previsíveis.

Caso concorde em participar do trabalho de pesquisa, receberá uma via deste termo de consentimento, de onde constam o celular e o e-mail da aluna responsável pela pesquisa, podendo tirar as suas dúvidas sobre os instrumentos de pesquisa e sua participação a qualquer momento.

Os dados do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP para eventuais dúvidas sobre questões éticas do projeto são: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Por fim, agradecemos imensamente pela sua disposição em ajudar a realização desta pesquisa.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG (_____), declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora Taciana Cardozo Suarez – dos objetivos, procedimentos do estudo que serão utilizados, dos riscos e desconfortos, dos benefícios, que não haverá custos aos participantes e, caso haja eventuais despesas, haverá o ressarcimento, da confidencialidade da pesquisa, e concordo em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro, ainda, que recebi por e-mail uma via desse Termo de Consentimento. Ribeirão Preto, ____ de _____ de 20__.

Nome e Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora
Contato: (16) 99420-8787
E-mail: taciana.suarez@usp.br

**APÊNDICE III – QUESTÕES UTILIZADAS PARA ENTREVISTAS COM OS
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS INICIANTEs**

- 1) Como foi sua opção por ser professor na Universidade de São Paulo?
- 2) Fale sobre sua trajetória nos primeiros 6 anos da sua carreira na USP.
- 3) Você teve experiência profissional docente antes de fazer concurso na USP?
- 4) Como é atuar no ensino, na pesquisa e na extensão?
- 5) Em sua opinião, qual o sentido do conhecimento pedagógico para o exercício da docência?
Você teve oportunidade de frequentar curso de pedagogia universitária, desenvolvimento profissional ou equivalente?
- 6) Quais os dilemas e desafios enfrentados em sua carreira docente, considerando o momento atual da Universidade?
- 7) Para você, o que significa ser professor e pesquisador?

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo.

Pesquisador: TACIANA CARDOZO

SUAREZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 93160518.0.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.931.916

Apresentação do

Projeto: vide relato anterior

Objetivo da

Pesquisa: vide relato anterior

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os apontamentos realizados em parecer anterior foram atendidos pela pesquisadora.

Comentários e Considerações sobre a

Pesquisa: vide relato anterior

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os apontamentos realizados em parecer anterior foram atendidos pela pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de

Inadequações: sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

USP - FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
---	--	---

Continuação do Parecer: 2.931.916

Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	27/08/2018		Aceito
Endereço: Av. Bandeirantes 3.900 Bairro: Monte Alegre CEP: 14.040-901 UF: SP Município: RIBEIRAO PRETO Telefone: (16)3315-4811 E-mail: coetp@ffclrp.usp.br				

Página 01 de 02

Básicas do Projeto	ETO_1151065.pdf	16:27:21		Aceito
Outros	Carta_resposta_PB.docx	27/08/2018 16:26:46	TACIANA CARDOZO SUAREZ	Aceito
Cronograma	Cronograma_plataforma_brasil.docx	27/08/2018 16:26:26	TACIANA CARDOZO SUAREZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Taciana_Projeto_mestrado_2018_corrige do.docx	27/08/2018 16:22:03	TACIANA CARDOZO SUAREZ	Aceito
Investigador TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_Livre_e_Escl arecido_2018_corrigido.docx	27/08/2018 16:21:33	TACIANA CARDOZO SUAREZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Taciana.pdf	08/06/2018 15:37:23	TACIANA CARDOZO SUAREZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Taciana_Projeto_mestrado_ultima_vers ao_correto_2018.docx	08/06/2018 15:35:37	TACIANA CARDOZO SUAREZ	Aceito
Investigador TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_Livre_e_Escl arecido_2018.docx	04/06/2018 19:25:30	TACIANA CARDOZO SUAREZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIBEIRAO PRETO, 02 de Outubro de 2018

Assinado por:
Patrícia Nicolucci
(Coordenador(a))