

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA – IFSP, CÂMPUS SÃO PAULO
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES – ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR**

MOZARINA BARBOSA LACERDA

**O PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR E OS
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.**

São Paulo

2016

MOZARINA BARBOSA LACERDA

**O PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR E OS
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia – IFSP, Câmpus São Paulo, Curso
de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores
– Ênfase Magistério Superior, como requisito parcial para a
obtenção do Certificado de Especialista.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira

São Paulo

2016

L131p Lacerda, Mozarina Barbosa

O professor iniciante no ensino superior e os desafios contemporâneos / Mozarina Barbosa Lacerda.
São Paulo: [s.n.], 2017.

61 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira

Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores - Ênfase Magistério Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2017.

1. Docência no Ensino Superior
 2. Professor Iniciante
 3. Desafios Contemporâneos
- I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II Título

CDU 370

MOZARINA BARBOSA LACERDA

**O PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR E OS
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia – IFSP, Câmpus São Paulo, Curso
de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores
– Ênfase Magistério Superior, como requisito parcial para a
obtenção do Certificado de Especialista.

Aprovada em 07 de Dezembro de 2016

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Dra. Alda Roberta Torres

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

São Paulo

2016

Dedicatória

À minha família, pelo apoio incondicional!

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu obtivesse êxito nessa nova etapa formativa de minha vida.

“O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.

[...]

O mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas,
mas que elas vão sempre mudando.”

Guimarães Rosa

RESUMO

Quando um candidato a futuro professor universitário termina seu preparo de acordo com o que determina nossa LDB, ele passa a se confrontar com dúvidas inerentes ao início de sua profissão como docente iniciante de nível superior, e também a questionar os problemas que poderá enfrentar nessa empreitada. Sendo assim pretendo com esse estudo, trazer uma contribuição para o conhecimento das principais dificuldades do professor iniciante no ensino superior e suas trajetórias.

Esse estudo foi inspirado na minha trajetória pessoal e profissional conforme item 1.1, pois lá vocês irão ver o quanto assombroso era para eu assumir a profissão de professora desde a minha formação, e foi somente a partir desse curso de especialização em formação de professores e com essa pesquisa, consegui entender que o professor não basta saber somente o conteúdo da disciplina, temos que nos preparar para diversos desafios da profissão docente, preparação essa que só vem através de estudos para formação pedagógica, e com isso entenderemos que por mais complexo e difícil seja a entrada no mundo da profissionalidade, ainda assim é um desafio muito prazeroso. E é com essa motivação e alegria que apresentarei esse dedicado trabalho. Espero que vocês gostem.

Essa pesquisa foi inteiramente baseada nos estudos de textos e indicações pelas professoras do Curso de Pós Graduação – Formação de Professores com ênfase no Magistério Superior do Instituto Federal de São Paulo, curso esse ao qual pretendo concluir com essa monografia.

Palavras-Chave: Docência no Ensino Superior, Professor Iniciante, Desafios Contemporâneos.

ABSTRACT

When a candidate for a future university professor finishes his preparation according to what determines our LDB, he begins to confront the doubts inherent to the beginning of his profession as a beginning university professor, and also to question the problems that he may face in this work. Therefore, I intend with this study to contribute to the knowledge of the main difficulties of the beginning teacher in higher education and its trajectories.

This study was inspired by my personal and professional trajectory according to item 1.1, because there you will see how amazing it was for me to take up the profession of teacher since my formation, and it was only from this specialization course in teacher training and with This research, I was able to understand that the teacher is not enough to know only the content of the discipline, we have to prepare ourselves for several challenges of the teaching profession, preparation that only comes through studies for pedagogic training, and with this we will understand that however complex and difficult Is the entry into the world of professionalism, yet it is a very pleasurable challenge. And it is with this motivation and joy that I will present this dedicated work. Hope you like it.

This research was based entirely on the studies of texts and indications by the professors of the Postgraduate Course - Teacher Training with emphasis in the Superior Magisterium of the Federal Institute of São Paulo, a course that I intend to conclude with this monograph.

Keywords: Teaching in Higher Education, Beginner Professor, Contemporary Challenges.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCN - Diretriz Curricular Nacional

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FGV – Fundação Getúlio Vargas

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Etapas de uma trajetória intelectual	13
1.2 A definição do tema.....	19
1.3 Determinações de objetivos	20
1.4 Metodologias da Pesquisa	21
2 A PROFISSÃO DOCENTE	23
3 ETAPAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR	30
3.1 A Formação Inicial da Profissionalização do Professor de Ensino Superior.....	30
3.2 Professor de Ensino Superior em início de sua carreira.....	32
3.3 Profissionalidade da Docência Universitária.....	35
3.4 O papel do Professor de Ensino Superior.....	37
3.5 Dificuldades dos Professores Iniciais de Ensino Superior.....	39
3.6 Ser Professor de Ensino Superior: Ciência ou Arte?.....	40
3.7 Os prováveis fatores de satisfação e insatisfação da profissionalidade docente.....	41
3.7.1 O Fator Econômico	42
3.7.2 O Fator Institucional.....	44
3.7.3 O Fator Pedagógico.....	44
3.7.4 O Fator Relacionamentos	45
3.7.5 O Fator Sociedade	45
3.8 Como se Evidenciam as Manifestações de Insatisfação	46
3.8.1 Fadiga / Esgotamento	46
3.8.2 O Mal-Estar.....	47

	12
3.8.3 Estresse	48
3.8.4 Absenteísmo	49
3.8.5 Desejo de Abandono da Profissão	49
3.9 Sobre a Valorização da Profissão de Professor de Ensino Superior	50
3.10 Processos de Mudança.....	51
3.11 Tempos de Formação Prática dos Novos Professores de Ensino Superior.....	53
3.12 Uma possibilidade de como auxiliar os Professores de Ensino Superior iniciantes	53
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBLIOGRÁFICAS.....	58

1 INTRODUÇÃO

1.1 Etapas de uma trajetória intelectual

Se somos seres históricos nada escapam à dimensão do tempo. Lembrando o poeta Paul Claudel: “O tempo é o sentido da vida. (Sentido: como se diz o sentido de um riacho, o sentido de uma frase, o sentido de um pano, o sentido do odor)”. (ARANHA, 2006, p. 20).

A autora Maria Lúcia de Arruda Aranha apresenta a ideia que o “homem é feito de tempo” e, dessa forma, é sujeito da história, “se autoproduz e ao mesmo tempo produz sua própria cultura”. (ARANHA, 2006, p. 15).

Com esse mote, pretendo explicitar os principais caminhos utilizados ao longo da minha formação acadêmica até os dias de hoje, e como cheguei à escolha do meu tema de pesquisa. Concluí meus estudos de 1º grau em 1977 no Centro Interescolar “Carlos de Campos”-SP, cujo período no Brasil (de 1964 a 1985) vivia o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito. Esses anos de chumbo, além do sofrimento dos torturados e desaparecidos, foram desastrosos para a cultura e para educação. Segundo ARANHA, (2006 p.314), os brasileiros perderam o poder de participação e crítica, e a ditadura se impôs violenta. Uma sucessão de presidentes militares fortaleceu o poder Executivo enquanto fragilizava o poder Legislativo. Diversas medidas de exceção acentuaram o caráter autoritário do governo: Lei de Segurança Nacional, Serviço Nacional de Informação, prisões políticas, inquéritos policiais militares, proibição do direito de greve, cassação de direitos políticos, exílio, etc. E assim então, era o panorama do Brasil no momento da minha primeira formação escolar.

Em 1980, ingressei para o 2º grau juntamente com curso técnico, na mesma escola: EESG “Carlos de Campos” no Curso de Comunicação – Despacho CET exarado no Processo nº 2.918/72, D.O. de 23/12/72, curso reautorizado pela resolução S.E. nº 11, D.O.de 01/02/78.

A reforma do ensino fundamental e médio realizou-se durante o período mais violento da ditadura, no governo Médici. Os membros do grupo de estudos foram escolhidos pelo coronel Jarbas Passarinho, então ministro da Educação. Diz o artigo 1º da Lei nº 5.692/71: ”O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação

necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elementos de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Para levar a efeito tal objetivo, a lei reestruturou o ensino, ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos. Com isso, aglutinou o antigo primário com o ginásial, suprimindo os exames de admissão, responsáveis pela seletividade. A criação da escola única profissionalizante representou a tentativa de extinguir a separação entre escola secundária e técnica, uma vez que, terminado o ensino médio, o aluno teria uma profissão. As integrações de primário e ginásio, secundário e técnico obedeceram aos princípios da continuidade e da terminalidade. A continuidade garantia a passagem de uma série para a outra, desde o 1º até o 2º grau. Pelo princípio da terminalidade, esperava-se que, ao terminar cada um dos níveis, o aluno estivesse capacitado para ingressar no mercado como força de trabalho, se necessário (ARANHA, 2006 p.318).

Nos anos de 1980, no meu currículo, estava em vigor o Parecer CEE 2.270/75 Deliberação CEE 25/75 - mínimo profissionalizante, que eram as seguintes disciplinas: Desenho Geométrico, Desenho de Expressão, Desenho de Propaganda, Ilustração, Fotografia, Composição, Teoria e Prática da Comunicação, Estética e História da Arte, Ética profissional. Além disso, como matérias obrigatórias foram incluídas: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde. Com as alterações curriculares, algumas disciplinas desapareceram “por falta de espaço”, como filosofia, no 2º grau, ou foram aglutinadas, como História e Geografia, que passaram a constituir os Estudos Sociais no 1º grau.

Nesse período as escolas do grau médio sofreram o controle, e seus grêmios foram transformados em centros cívicos, sob a orientação do professor de Educação Moral e Cívica, cargo ocupado por pessoa de confiança da direção, o que, em outras palavras, significava comprovar não ter passagem pelo Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS). Este organismo controlava a participação das pessoas em movimentos de protesto, fichando como comunistas as consideradas subversivas. Aliás, a intenção explícita da ditadura em “educar” politicamente a juventude revelou-se no decreto-lei baixado pela Junta Militar em 1969, que tornou obrigatório ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. No ensino secundário, a denominação mudava para

Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Nas propostas curriculares do governo transparecia o caráter ideológico e manipulador dessas disciplinas. (ARANHA, 2006, p. 314).

Essa então, era a realidade na qual estava inserida a escola que eu estudava e que talvez tenha influenciado nas minhas futuras escolhas.

A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha era, portanto, adequar à educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como *capital humano*. “Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico”. (ARANHA, 2006 p. 315).

Segundo Luckesi (2003) o tecnicismo foi introduzido na educação brasileira na década de 1960, no decorrer do regime militar, através da implantação dos programas de desenvolvimento social e econômico “Aliança para o Progresso” e acordo “MEC-USAID”, frutos do convênio de cooperação firmado entre Brasil e Estados Unidos da América. A implantação do modelo tecnicista foi oficializada por meio da promulgação das leis 5.540/68 e 5.692/71, que, respectivamente, reformulou a educação superior e instituiu o ensino de 1º e 2º graus. Entretanto, apesar de executarem os requisitos formais e modelos impostos pelo tecnicismo, os professores, em geral, não assimilaram os propostos ideológicos desta pedagogia. Desse modo, a educação tecnicista encontrava-se imbuída dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade. Os efeitos dessas reformas de ensino na ditadura foram desastrosos para nossa educação brasileira, e os prejuízos inestimáveis como, por exemplo: a obrigatoriedade de oito anos tornou-se letra morta, uma vez que não havia recursos materiais e humanos para atender à demanda.

A profissionalização não se efetivou. Faltavam professores especializados, as escolas não ofereciam infraestrutura adequada aos cursos (oficinas, laboratórios, material), sobretudo nas áreas de agricultura e indústria. Daí o subterfúgio do recurso à área terciária, de instalação menos onerosa. Sem a adequada preparação para o trabalho, era lançado no mercado um

“exército de reserva” de mão de obra desqualificada e barata, o que fez manter nossa dependência para com os países desenvolvidos. (ARANHA, 2006, p. 319).

Por outro lado, as escolas particulares, sobretudo as destinadas à formação da elite, não se submeteram à letra da lei, mas apresentavam um “programa oficial” que atendia apenas formalmente às exigências legais. Na realidade, o trabalho efetivo em sala de aula continuava voltado para a formação geral e preparação do vestibular. Portanto, a escola da elite continuava propedêutica, enquanto “as oficiais” aligeiravam seus programas com disciplinas mal ministradas, descuidando-se da formação geral. De maneira mais grave ainda persistia a seletividade, já que a elite, bem preparada, ocupava as vagas das melhores universidades. (ARANHA, 2006, p. 320).

E é aqui nesse contexto que me encontro, ingressei numa Universidade particular no curso de Ciências Sociais em 1986, e é importante lembrar que nesse período ocorreu um processo sem precedentes de privatização do ensino. Grande parte dos cursos, nos moldes do sistema empresarial, nem sempre oferecia igual qualidade pedagógica. Com a criação indiscriminada de cursos superiores, preponderavam os que exigiam poucos recursos materiais e humanos e permitiam a superlotação das classes. Evidentemente, para as faculdades privadas de baixo nível dirigiam-se os alunos mais pobres, porque, mal preparados para a disputa pelas vagas, não tinham acesso às melhores faculdades, geralmente das universidades públicas.

E é claro que naquela época de 1990, com o crescimento das multinacionais no Brasil e com o atrativo de melhores salários, eu como qualquer jovem dessa idade, recém-formada e com opção de ganhar mais do que uma professora e também pela segurança que eu sentia em empresas - pois afinal, nessas corporações tem várias pessoas para treinar e assim ensinar a trabalhar com resultados, mais do que dar aulas, tendo que se fazer por si própria na profissão de professora - sendo assim, entrei “de cabeça” no mercado de trabalho corporativo, sentindo que esse era um caminho mais seguro, tanto em questões de aprendizado como financeiramente.

Saí da universidade insegura com a própria profissão, não me sentia segura a dar aulas, e claro, optei por abandonar a profissão de professora e trabalhar no mundo corporativo que afinal já havia incorporado em mim desde a formação anterior, na qual já citei acima.

Verificando-se o significado da palavra insegurança que tem por *sinônima instabilidade*, que por sua vez quer dizer *inconstância, duvidoso, inseguro*, pode-se afirmar que o professor inseguro não acredita no que faz ou fala e isto é percebido pelos alunos. Neste sentido, quando um professor demonstra ou tem insegurança, ele transmite esta sensação aos seus alunos, que por extensão, podem se sentir também inseguros, criando-se um ambiente de faz de conta, onde o aluno finge que aprende e o professor finge que ensina (Werneck, 1992).

Este quadro ocorre a partir do momento em que o professor, sem nenhum ou pouco conhecimento da prática escolar, inicia seu exercício no magistério, o que pode perdurar por longos anos ou por toda sua vida profissional. Um professor recém-formado deveria ser motivo de esperança para algumas escolas que se encontram estagnado por professores de pensamentos e atitudes retróados, no entanto, muitos deles se alienam após os primeiros anos de efetivo exercício no magistério e passam a utilizar os mesmos discursos dos seus colegas, como se tudo que estudou, pesquisou e vivenciou em sua formação inicial não tivesse proveito algum para sua prática em sala de aula, então, assumem a velha frase tão utilizada por aqueles que não conseguem aplicar a práxis relatada por FREIRE (1983): Na prática, a teoria é outra. Os que ainda se utilizam desta frase para justificar uma prática tradicional, amoraçadora e improdutiva, possivelmente, não conviveu e não percebeu a dinâmica e a vida que existe em uma sala de aula.

Muitos professores que atuam nas escolas não se dão conta da importante dimensão que tem o seu papel na vida dos alunos. Nesse sentido, um dos aspectos que quero ressaltar nesta pesquisa é a importância da formação do professor e da compreensão que ele deve ter em relação a esse assunto. Pois, não há como acontecer na escola uma educação adequada às necessidades dos alunos sem contar com o comprometimento ativo do professor no processo educativo.

Entretanto, eu, como muitos, baseados no senso comum, acreditava que ser professor era apropriar-se de um conteúdo e apresentá-lo aos alunos em sala de aula.

Mudar essa realidade é necessário para que uma nova relação entre professores e alunos comece a existir dentro das escolas. Para tanto, é preciso compreender que a tarefa docente tem um papel social e político insubstituível, e que no momento atual, embora muitos fatores não contribuam para essa compreensão, o professor necessita assumir uma postura crítica em relação a sua atuação recuperando a essência do ser “educador”. E para o professor entender o real significado de seu trabalho, é necessário que saiba um pouco mais sobre sua identidade e a história de sua profissão.

Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. [...] Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história (ARROIO, 2000, p.29).

Fazendo uma correlação com esse ponto de vista, não se pode deixar de destacar e valorizar os fenômenos histórico-sociais presentes na atividade profissional do professor. Nessa perspectiva, jamais poderá ser compreendido o trabalho individual do professor desvinculado do seu papel social, que dessa forma, estaria descaracterizando o sentido e o significado do trabalho docente.

Cheguei a esses conhecimentos ingressando no curso de Formação de professores do ensino superior no IFSP em 2013, depois de 24 anos distante da escola desde o final da minha licenciatura em Ciências Sociais concluída em 1989. Entretanto com os estudos de diversos teóricos na área de pedagogia, psicologia, didática, metodologia, foi possível eu compreender alguns motivos que me levaram a optar pela área corporativa e somente agora mais amadurecida e, sobretudo sendo mãe, poderia entender como é o processo de formação do indivíduo considerando todos os aspectos sociais, políticos e econômicos na educação propriamente dita. E como todo curso de formação, deveríamos apresentar uma pesquisa, e assim chegou a minha oportunidade de entender e escrever o que há tempos questionava o

porquê desse percurso de profissionalidade docente. Afinal sou a prova viva dessa experiência.

1.2 A definição do tema

Após a leitura de diversos autores em aulas no curso de especialização em formação de professores de nível superior, procurei em literaturas adicionais sobre o tema de profissão docente, e em especial sobre carreira docente.

De início, visitei a biblioteca virtual da PUC-SP¹, onde o acervo sobre educação é dos mais expressivos no país, e iniciei as pesquisas sobre os assuntos: as satisfações / insatisfações de profissionais da área, preocupações e motivações profissionais de docentes, ciclo de vida profissional, desafios de docentes nesta era pós-moderna, fases de vida e percursos docentes, e outros assuntos relacionados em revistas, jornais, livros e artigos especializados.

Após essas pesquisas virtuais à PUC-SP, procurei por dissertações e teses em outras bibliotecas, a iniciar pela biblioteca da FFLCH da USP², e complementarmente, de modo virtual, em bibliotecas de IES públicas e na maior biblioteca virtual do planeta, que é a OATD – *Open Access Theses and Dissertations*³, uma plataforma de pesquisa de teses e dissertações, que acessa bases de dados de todas as universidades do mundo, e que são consideradas como as “melhores”, apresentando resultados completos, sem a necessidade de visitar páginas individuais de bibliotecas virtuais de cada uma delas. As universidades públicas e as confessionais do Brasil também estão nessa busca, e das particulares, apenas algumas como a FGV e a UNIMEP.

De posse desse vasto material disponível e interpretado, passei a consultar legislações sobre o tema de formação de professores, pois os aspectos legais determinam em grande monta o *modus operandi* de profissionais regulamentados, e professores universitários não é diferente. Iniciei então, pela Constituição Federal de 1998, Leis ordinárias, Leis

1 <http://biblio.pucsp.br/>

2 <http://www.teses.usp.br/>

3 <https://oatd.org/>

complementares, Códigos, Medidas Provisórias, Decretos-Leis, Leis Delegadas, Portarias e Resoluções de Ministérios, Portarias de Órgãos regulamentadores, todos ligados com a área da educação, conforme fichamento e levantamento inicial nessas leituras, e, com exceção de Resoluções e Portarias, a maior parte desses diplomas legais obtive acessando o sítio da Presidência da República, na parte de legislação federal, e as resoluções e portarias, em especial do MEC, onde obtive acesso ao restante de legislações necessárias, a fim de consolidar a pesquisa para identificação do problema imaginado, e então, a certeza das dúvidas ficou evidente, o que me levou ao tema dessa monografia.

1.3 Determinações de objetivos

Numa sociedade de velozes e profundas mudanças, longe se vão os tempos em que o professor de ensino superior era visto como simples transmissor ou difusor de saber, e formador técnico de profissionais para o mercado de trabalho. Numa época em que o acesso à informação é instantânea e globalizada, o professor de ensino superior passou a assumir o papel de agente de mudança e orientador da aprendizagem, pois a informação disponível duplica cada 7 a 10 anos, e o enfoque recai no saber pesquisar, interpretar, criticar, destacando-se nesse processo: a “mudança de paradigma que elas demandam e, ao mesmo tempo, oportunizam” (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Quando um professor de ensino superior inicia em sua profissão, tem perspectivas em relação ao ensino e ao ato de ensinar que estão relacionadas com a sua personalidade, suas características e com o contexto social onde está inserido. E é através dessas perspectivas que se vai apercebendo do ato de ensinar e se vai questionando sobre o seu modo de estar.

Gaeta e Masseto (2013) descrevem que iniciar uma carreira como docente no ensino superior tem se tornado tarefa cada vez mais complexa e desafiadora. Complexa, pois as mudanças promovidas pelas novas tecnologias levam a atuação do professor para além de sua especialização. Desafiadora, pois se vive num período de transição e rompimento com os padrões e modelos educacionais do passado, sem que ainda se tenha exata certeza de que virá pela frente bem como qual o modelo ideal a ser seguido.

Diante dessa situação é completamente natural que os professores iniciantes na docência no ensino superior, assim como outros profissionais em principio de carreira, apresentem uma serie de duvidas, expectativas e ansiedades, tanto as relacionadas ao domínio do conteúdo específico da disciplina lecionada, quanto às vinculadas aos novos conceitos e propostas didáticas exigidas pelo sistema educacional vigente ou da instituição do ensino superior a qual trabalha.

Partindo dessa primeira inquietação pretendo com essa pesquisa discutir sobre o professor iniciante no ensino superior e seus desafios.

1.4 Metodologias da Pesquisa

Segundo Antônio Carlos Gil:

Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. (GIL, 2002, p.17).

Ainda segundo o mesmo autor, as pesquisas podem ser classificadas conforme seus objetivos gerais, e como o objetivo dessa monografia é proporcionar maior familiaridade com o problema proposto, optei pela pesquisa exploratória, pois como observa Gil, sobre essas pesquisas:

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; [...] (GIL, 2002. p. 41).

E classificando com base nos procedimentos técnicos utilizados, em especial à seu método de coleta de dados, optei pelas “fontes de papel”, pois conforme é explicado por Antônio Carlos Gil:

[...] podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica, [...] e a pesquisa documental. No segundo, [...]. (GIL, 2002).

Ainda segundo Gil, 2002, p. 44: “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”.

Como minha intenção é a de ter uma cobertura mais ampla do fenômeno estudado, do que poderia conseguir, caso fizesse pesquisa direta, e nessa situação, não há uma maneira melhor de conhecer os fatos, a não ser por pesquisa bibliográfica.

Portanto, essa monografia será a metodologia de pesquisa bibliográfica exploratória com base em “fontes de papel”, conforme as definições do Professor Antônio Carlos Gil, com aprofundamento no referencial teórico a respeito das temáticas: Docência no Ensino Superior, Professor Iniciante, e Desafios Contemporâneos.

Sendo assim, discutirei os estudos que tratam dos professores iniciantes no ensino superior. Pois não basta o professor ter conhecimentos sólidos na sua área específica e muito menos ter feito pós-graduação *stricto sensu* como a lei permite, para que a sua profissionalidade esteja assegurada.

2 A PROFISSÃO DOCENTE

Conforme Perrenoud (1999), o professor deve tornar-se alguém que concebe sua própria prática para enfrentar eficazmente a variabilidade e a transformação de suas condições de trabalho.

Quando falamos em professores iniciantes no ensino superior podemos dizer o quanto trabalhoso é esse período na vida do indivíduo, tanto nos fatores pessoais quanto nos fatores profissionais.

Gaeta e Masetto (2013) afirmam que nessa situação, o professor iniciante no ensino superior pode apresentar sentimentos de estresse, angústia, dúvida e receio.

Se de um lado deduz que, por ter sido aluno por vários anos assistido a aula de tantos professores, seria capaz de imitá-los, de outro ele sabe que não dispõe de experiência docente que lhe permita atuar com confiança e desenvoltura. O docente no início pode também se sentir sozinho no novo ambiente de trabalho, sem saber como enfrentar os desafios próprios da profissão.

No entanto, podemos afirmar que a profissão docente é caracterizada por uma prática na qual a experiência individual pode se converter em uma experiência coletiva, por isso, espera-se dos professores uma participação ativa e crítica do seu processo de desenvolvimento profissional e atuação, a qual, segundo Perrenoud (2009), consiste em: 1. Aprender a cooperar e a atuar em rede; 2. Aprender a viver a escola como uma comunidade educativa; 3. Aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela; 4. Aprender a dialogar com a sociedade.

Considerando a emergência de se trabalhar a identidade do professor, percebe-se uma vasta bibliografia sobre a profissão docente, a qual tem apresentado muitas ideias e questionamentos, principalmente sobre a formação dos professores, e, mais especificamente, sobre a formação reflexiva dos professores. No entanto, percebe-se que ainda não existe um consenso quanto ao significado exato do que seja o professor reflexivo, embora haja muitos estudos e pesquisas nessa linha teórica.

Segundo Pimenta (2002), faz-se necessário compreender com mais profundidade o conceito de professor reflexivo, pois o que parece estar ocorrendo é que o termo tornou-se mais uma expressão da moda, do que uma meta de transformação propriamente dita.

Para Libâneo, é fundamental perguntar: que tipo de reflexão o professor precisa para alterar sua prática, pois para ele:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Assim, se percebe que pensar sobre a formação de professores é conceber que o professor nunca está acabado e que os estudos teóricos e as pesquisas são fundamentais, no sentido de que é por intermédio desses instrumentos que os professores terão condições de analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais ocorrem as atividades docentes, podendo assim intervir nessa realidade e transformá-la.

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro, tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem. Por essa razão, justifica-se a existência de tantos trabalhos e pesquisas na área da educação dentro dessa temática, os quais procuram destacar a interação social e o papel do professor mediador, como requisitos básicos para qualquer prática educativa eficiente. De acordo com as abordagens de Paulo Freire, percebe-se uma vasta demonstração sobre esse tema e uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos. No entanto, esse mesmo autor defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres. E para compreender melhor essa prática dialógica, Freire acrescenta que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias

de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, mais avanços conquistarão em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizado em sua prática docente.

Já para Vygotsky, a ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo, pois para o autor, esses dois elementos estão intimamente relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos. A atuação do professor é de suma importância já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Certamente é muito importante para o aluno a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola.

Organizar uma prática escolar, considerando esses pressupostos, é sem dúvida, conceber o aluno um sujeito em constante construção e transformação que, a partir das interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para a história dos homens.

Quando se imagina uma escola baseada no processo de interação, não se está pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam mobilizados a pensarem em conjunto.

Na teoria de Vygotsky, é importante perceber que como o aluno se constitui na relação com o outro, a escola é um local privilegiado em reunir grupos bem diferenciados a serem trabalhados. Essa realidade acaba contribuindo para que, no conjunto de tantas vozes, as singularidades de cada aluno sejam respeitadas.

Portanto, para Vygotsky, a sala de aula é, sem dúvida, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. A mediação é, portanto, um elo que se

realiza numa interação constante no processo ensino aprendizagem. Pode-se dizer também que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-aluno.

Sendo assim a questão do ensino fica bastante complexa, porque é preciso relacionar com aprendizagem, não podemos tratar o ensino desconectado do processo de aprendizagem, porque o trabalho do professor se concretiza, ganha vida quando o aluno consegue aprender.

Ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 12).

Pensar nessa articulação é essencial para o trabalho do professor também um grande movimento para amenizar essa complexidade para que esse professor entenda a instituição onde ele trabalha e onde essa instituição está inserida, e levar em conta o entorno dessa instituição, conhecer o Projeto Político Pedagógico dessa instituição. Pensar que o professor não é um indivíduo isolado, ele faz parte de um grupo, de um contexto, de normas criadas. Conhecer essa estrutura é fundamental.

Este movimento acontece dentro de um contexto, constituído de várias dimensões, e a relação entre a docência e a teoria tem como elemento importante neste processo, a cultura, entendida não somente como costumes e tradições, mas como regras, mecanismos de controle e poder incorporados na sociedade, nas práticas sociais, nas IES – Instituições de Ensino Superior e também na práxis da docência.

Maria Isabel da Cunha (2005) nos diz que:

O trabalho docente acontece num espaço de cultura entendido como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores e ideologias, que passam a ser conteúdo da aprendizagem e para o qual todos contribuíram, queremos sejamos teóricos, práticos, especialistas, leigos, etc. Aí está a história das informações, os constructos que nos levam a pensar de determinada forma, os sistemas teóricos, as orientações de valor, os conceitos e preconceitos e tantas outras dimensões que, mesmo que não as reconheçamos como importantes, permeiam o trabalho educativo. (CUNHA, 2005, p. 47-48).

Como a própria autora fala que olhar para o seu campo de trabalho numa preocupação de pensar: O que é nessa disciplina ou nessa área que eu atuo interessa ao futuro profissional? Trabalhar as perspectivas do currículo de modo contextualizado, comprometido com o universo onde essa pessoa ou esse trabalho está inserido. Depois se aproximar dessa sala de aula com as seguintes perguntas: O que é essa sala de aula que eu trabalho? Quem são os alunos dessa sala de aula? O que sabem esses alunos? O que já conhecem? Quais as expectativas que esses alunos têm? Que histórias eles carregam?

Há uma preocupação atual quanto ao papel do profissional do ensino superior no Brasil, e a formação para a docência no ensino superior no país não é regulamentada de acordo com um curso específico, como nos outros níveis de ensino anteriores. A LDB admite que a preparação desses docentes seja efetuada nos cursos de pós-graduação, com primazia em cursos *stricto sensu*, conforme seu artigo 66:

Art.66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

As professoras Anastasiou e Pimenta nos dizem que:

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios. (Anastasiou e Pimenta, 2002, p. 23).

E com referência à formação de docente de nível superior, a LDB não distingue quem é este professor segundo sua formação didática, apenas considera que tanto sua competência técnica, quanto seu conhecimento científico procede de uma determinada área, pois Cunha, em sua análise quanto ao modelo de formação dos profissionais de magistério de nível superior, afirma que:

O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro de qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu* [...] os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Há um imaginário

nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos. (CUNHA, 2000, p. 45).

Para Cunha, a formação do docente e o estabelecimento dos saberes necessários à docência da educação superior brasileira são vinculados a dois aspectos muito importantes que ordena a sua prática: o componente da docência e o componente da pesquisa.

O componente da docência alimenta-se, fundamentalmente, dos saberes oriundos da história de vida dos professores, da formação profissional para o magistério (rara no professor universitário) e, com muita ênfase, tal como mostram recentes pesquisas, da prática que realizam enquanto professores, incorporando o trabalho como espaço e território de aprendizagem. Nessa perspectiva, a docência se alimenta de uma ambiência de cultura, isto é, daquilo que é valor entre seus pares e no seu tempo, incluindo os aspectos que têm significado no seu campo científico. Também “está fortemente exposta aos processos regulatórios que vêm das políticas de Estado.” (CUNHA, 2005, p.57).

Ponderar sobre os desafios que se apresentam na docência no ensino superior nos dias atuais se torna imprescindível para que o futuro professor, no vindouro desempenho de sua atividade profissional, possa entendê-los nitidamente e melhor desempenhar sua profissionalidade, e a formação adequada é imprescindível, pois conforme Masseto,

[...] só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é um educador. (MASSETO, 2003, p. 13).

A pluralidade de papéis que são incumbidos aos professores desde seu primeiro dia de trabalho, as diferenças entre a preparação profissional inicial e realidade universitária, as ininterruptas mudanças a que a sociedade está suscetível, são fatores que favorecem alguns impasses aos professores iniciantes, e o cotejamento entre o mundo acadêmico dos professores e a realidade onde estão inseridos no meio corporativo, é muitas vezes gerador de medos, frustrações e inseguranças, pois segundo Silva (1997, p.56): “São situações com que se confronta quem está a aprender um novo papel e tudo o que perturbe essa aprendizagem provoca desequilíbrios e transforma-se em preocupações”.

Vivemos em uma sociedade complexa, que passou e passa por inúmeras transformações e todas essas transformações refletem na escola.

Para a autora Marilena Chauí (1982) “Ser educador é no mínimo uma obrigação política. Não podemos aceitar uma população de excluídos da educação e cultura. Nossa profissão só tem sentido se despertar a consciência social por meio do conhecimento e promover o exercício da razão como forma de libertação”.

Assim, como diz Marilena Chauí (1982) que o educador só conseguiria desenvolver o seu papel quando despertar a consciência crítica de seu aluno e trazido para realidade, de forma que ele consiga enxergar o mundo com seus próprios pensamentos e não mais pelo olhar do outro. Podemos pensar nessa relação conforme a autora aborda, como na relação do mito da caverna, do filósofo Platão.

3 ETAPAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

3.1 A Formação Inicial da Profissionalização do Professor de Ensino Superior

A educação é uma atividade premeditada por teorias, metodologias, objetivas educacionais transmissoras de visões de humanidade, de mundo e de sapiência.

É de opinião de pesquisadores da área de educação, e podemos confirmar essas afirmações nas DCN's dos cursos da área pedagógica, que o docente deve estar preparado para: 1) o domínio artístico, científico, ou tecnológico dos conteúdos a lecionar em suas respectivas áreas curriculares disciplinares; 2) a abordagem integrada das áreas disciplinares; 3) o ensino de várias metodologias de trabalho; 4) a formação de base ampla em relação às disciplinas de competência pedagógica; e 5) o estágio pedagógico integrado no curso, que o prepara para a futura profissionalidade.

A atuação docente, bem como sua formação e construção dessa identidade, compreendida como a construção da biografia profissional, representam um importante e atual âmbito de pesquisa e intervenção social, e da profissionalidade, capacidade que depende da autocrítica que o profissional tenha de seu ofício, da valorização e das condições profissionais e pessoais, e, dentro de um contexto histórico delimitado, tanto social, institucional e cultural.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as outras, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (ANASTASIOU, PIMENTA, 2002, p.76).

A profissão docente, em diferentes níveis, tem caráter extremamente questionador e dinâmico, sem, contudo, ter sido socialmente reconhecido seu valor e importância como profissional da educação.

Quando nos perguntamos qual o significado e a finalidade da educação superior, se está relacionada somente à formação de jovens e adultos, também como futuros profissionais, com expectativas sociais e profissionais geradas por um determinado contexto, nos perguntamos também se há espaço somente para os conhecimentos específicos e científicos, ou se há a necessidade cada vez maior de uma formação mais ampla e crítica e de uma constante articulação e contextualização dos conteúdos em busca da compreensão do fenômeno educativo e da participação do homem na sociedade.

Conforme afirmado pelo historiador pedagógico Maurice Tardif, tem que ser dada a devida importância do estudo e da reflexão sobre a relação entre os saberes necessários à profissão, e os diferentes contextos, tanto da vida pessoal e profissional, que estão influenciando no trabalho:

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores [...] Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2003, p.11).

Não devemos esquecer de que este profissional está se edificando também na parcela social, na coletividade, e que seus saberes são construídos, tanto individual quanto coletivamente, nas muitas trocas de experiências profissionais com seus pares, com seus alunos, com oportunidades de aperfeiçoamento de sua profissionalidade, nas relações diárias e coletivas: “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos.” (TARDIF, 2003, p.12-13).

O trabalho do docente é também de cunho social, pois se realiza nas tarefas diárias, na interação com seres humanos, numa determinada sociedade de determinados costumes, valores e concepções. A professora Maria Isabel da Cunha, neste sentido, afirma que:

O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano. Além disso, ele divide o seu tempo em função do seu projeto de vida. Ao analisar o cotidiano, estará se fazendo um estudo do momento em que ele está

vivendo e esse fato certamente concretizará esse cotidiano. Mesmo que possa haver um similar ritual diário entre um professor em início e outro em término de carreira, os significados dados a esse ritual terão variações. É provável que haja relatos e explicações bastante diferenciadas. (CUNHA, 2004, p.37).

Ser ou estar docente, no atual contexto, e se realizar profissionalmente através do trabalho de ensinar, vêm sendo consideradas cada vez mais tarefas merecedoras de reflexões e de bastante complexidade, devido ao fato de que estas questões são de natureza social, dizendo respeito às relações que as constituem, bem como aos diferentes contextos institucionais onde acontece “um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário [...] e na sala de aula”. (TARDIF, 2003, p.17).

3.2 Professor de Ensino Superior em início de sua carreira

Segundo a professora Cecília Galvão COUTO (1998, p.90), “Entrar no mundo profissional implica abandonar alguma segurança feita de apoios sucessivos, decidir sozinho e ter de enfrentar desafios que obrigam a crescer”.

Para o professor de ensino superior iniciante, a entrada no mundo da profissionalidade docente não é fácil, pois esta passagem de aluno para professor, ocasionalmente, também estão associadas à alterações do padrão de vida, mudanças familiares e não raramente, geográficas.

Conforme o estudo executado pela professora Maria Helena Cavaco (1990) sobre a profissão docente como um todo em Portugal, esta é vista como a possibilidade da idealização de um projeto próprio de vida, uma aprovação social tendo em conta o acesso à autonomia econômica.

Existe uma inquietação muito grande por parte de alguns docentes quanto à questão do ensinar, do saber ensinar, o que ensinar e como, quais as técnicas adequadas, e etc... Esta inquietação com a atividade e a prática docente, pode ser um processo reflexivo construído também no coletivo, através dos espaços de reflexão docente, com outros docentes, seus

pares, e também, de trabalhos grupais. A reflexão fará parte da formação do professor de forma contínua.

O professor se constrói em um processo coletivo, educando-se com os parceiros de atividade docente no seu espaço de trabalho, na interação com os outros. No coletivo se desenvolvem vínculos de confiança e solidariedade, contribuindo para um clima de convívio rico e estimulador. Valoriza-se, assim, a experiência de cada professor, resgatando a sua identidade pessoal e profissional, permitindo a construção coletiva dos saberes. A mola propulsora deste trajeto é a participação, mediante o diálogo, participação esta ativa e aberta – marca de uma proposta democrática. (ABRAMOWICZ, 2002, p. 140).

Os professores universitários iniciantes enfrentam uma massa de problemas que os perturbam diariamente, e que podem transformar-se em dilemas de várias ordens.

Como vimos no tópico anterior, à preparação adequada para a vida docente, em qualquer nível, é absolutamente necessária, caso se desconsidere tal fato, o professor de ensino superior iniciante incorre na falta de preparo, em dificuldades claras: 1) da capacidade adaptativa de seus conhecimentos ao nível de conhecimento dos discentes; 2) para adequar estratégias de aprendizagem às necessidades reais dos discentes; 3) para a burocracia das colocações profissionais; 4) para a gestão e administração universitária; 5) para a execução prática de metodologias interpretadas na parte teórica; 6) para a relação com administradores educacionais; 7) para a gestão de comportamentos dos discentes; e 8) para a realidade do ensino superior.

Conforme a professora Maria Celeste Marques da Silva, podemos agrupar os dilemas dos professores em três tipos:

1) Dilemas relacionados com o controle do ato educativo: ou seja, quando o professor tem de fazer opções, como por exemplo, escolher entre uma estratégia de ensino/aprendizagem centrada no aluno ou centrada no professor; 2) Dilemas emergentes da gestão curricular: como por exemplo, valorizar o conhecimento cotidiano ou impôr a cultura de escola aos alunos; selecionar conteúdos de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos ou aderir a seleções impostas por vias externas; adotar uma avaliação diferente da convencional ou apenas quantificar o produto final; e 3) Dilemas socioculturais: ou seja, confronto entre várias culturas dos diversos intervenientes educativos, as diferentes gerações de professores. (SILVA, 1997, p.58).

Em sua rotina, os professores universitários iniciantes se veem em confronto com decisões difíceis que têm de tomar e que muitas vezes destoam e/ou inadequadas com relação à sua forma de agir, pensar e estar. Para o professor de ensino superior iniciante, administrar esses dilemas se torna mais difícil ainda. Sempre se espera muito de um professor de ensino superior, e principalmente, que ele tome decisões acertadas “tendo de escolher entre o que deve ser, o que se espera que faça e o que as circunstâncias obrigam que se faça.” (SILVA,1997, p.58).

Ainda de acordo com a autora, a administração desses dilemas se apresenta em três fases:

1) a adoção de novas estratégias de ensino; 2) a aceitação por parte do professor de ensino superior iniciante da necessidade de mudança no que diz respeito às suas crenças, e 3) a combinação das duas anteriores, ou seja, a combinação das novas estratégias com as mudanças no que diz respeito às suas crenças. (SILVA, 1997, p.58).

Estes dilemas, apesar de revelar situações problemáticas para o professor de ensino superior iniciante, e às vezes serem responsáveis por sua desmotivação e frustração, podem, de outra maneira, serem uma forma de desenvolvimento de sua profissionalidade, e um desafio a ser superado, para aqueles que perseveram na carreira.

No sistema de ensino brasileiro, o professor de ensino superior iniciante quase nunca tem apoio necessário, está por conta própria, e por vezes ainda, se sente julgado. Também há situações em que é bem recepcionado, apoiado por seus pares que o consideram como uma lufada de ar fresco.

Conforme Silva,

Para que professores principiantes consigam ultrapassar estes dilemas é fundamental que estejam abertos à mudança no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, mas também ao desenvolvimento pessoal. Devem ter necessidade de fazer, construir, elaborar, desenvolver em conjunto com a comunidade escolar, construindo assim um projeto comum. (SILVA, 1997, p. 60).

Pimenta e Anastasiou (2002, p.37), afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é

comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “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”. Com exceção do apoio nas ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar que já se encontram estabelecidas, os professores que ingressam no ensino superior percorrem o caminho do ensino solitariamente.

De acordo com Masetto (2003), a formação para o exercício da docência, mais especificamente para ensiná-lo no ensino superior, não tem uma longa história de investimento tanto por parte dos profissionais quanto de espaços e agências formadoras. Surge, no Brasil, somente, cerca de duas décadas atrás, em decorrência de uma autocrítica por parte de diversos membros do ensino superior, principalmente dos professores.

3.3 Profissionalidade da Docência Universitária

Sacristán (1991, p.64), define profissionalidade como um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Entretanto, no caso dos professores, esta definição não é simples, quando se comparada a profissões liberais clássicas, o profissional docente, às vezes, é considerado do ponto de vista sociológico como um semiprofissional, mas, se explorarmos esse conceito, terá de mencionar os fins e as práticas do sistema de ensino, e estender-se aos tipos de conhecimentos específicos e de desempenho da profissionalidade docente.

Segundo o professor Carlos Carrolo:

Ao contrário do que vulgarmente se pensa que ser professor é fácil e qualquer um o pode fazer, nós sustentamos que esta profissão é altamente complexa e especializada, não só quanto ao seu saber profissional específico e à forma como é avaliada a sua legitimação como quanto ao seu processo de formação/socialização inicial. (CARROLO, 1997, p. 30).

No que lhe concerne, a Professora Isabel Alarcão, cita que:

“Estamos muito longe do tempo em que era defensável encarar o professor como uma pessoa que “sabe umas coisas” e que domina umas três ou quatro técnicas para transmiti-las em classe”, [...] “Um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização – em conhecimentos científicos

de base e em conhecimentos e competências de índole educacional”. (ALARCÃO, 1997, p.10).

Perrenoud (1993, p.21), afirma que os “formadores correm um sério risco: não terem nenhuma compreensão real sobre o que determina uma boa parte dos atos profissionais”.

Na realidade os professores desenvolvem um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência. As funções formativas convencionais (ter um bom conhecimento sobre sua área específica e saber explicá-la) foram se tornando mais complexas com o passar do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (massificação dos estudantes, incorporação de novas tecnologias, fragmentação das disciplinas escolares, dentre outras).

Nos cursos *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), a formação pedagógica para o exercício da docência é desvalorizada, pois,

Enfatizando-se o conhecimento disciplinar, as investigações em determinado campo do saber, tornam-se insuficiente para enfrentar a articulação da docência com a pesquisa, levando a expressão tão repetida da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a tornar-se um refrão vazio, decantado sem o exercício da crítica (GATTI, 2004. p.433).

Nesta direção Pimenta & Anastasiou (2002), nos alertam que nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da Educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando se e criando. O professor universitário não se prepara para ser docente, ele se prepara para ser pesquisador, uma vez que, historicamente não existe uma preparação pedagógica para exercer a docência na universidade. Em contribuições mais recentes Tardif (2002) e sua equipe ampliaram, através de suas pesquisas, o estudo dos saberes dos professores, no intuito de compreender melhor a profissão docente. Os autores concluem:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos (...) bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente (TARDIF apud CUNHA, 2006, p.26).

O docente de nível superior, na sua completude, deve contextualizar os saberes transmitidos, desde os elementares até os mais relevantes, e dessa forma, construir propostas interdisciplinares que sejam capazes de integrar teoria e prática, ensinando para a reflexão crítica, e tornando o processo de ensino-aprendizagem um espaço de integração e inovação na presença imparcial da realidade emergente.

3.4 O papel do Professor de Ensino Superior

O papel do professor tem gerado grande controvérsia. Segundo o Professor José Luís Garrido:

[...]é muito provável que as características e o papel dos professores se venham a alargar e aprofundar no século XXI, na medida em que o professor será o mediador entre dois mundos, o mundo do passado, do presente e do conhecido, e o mundo do futuro e do desconhecido. (GARRIDO, 1996, p.80).

Conforme nossa sociedade evolui científica e socialmente, há naturalmente o aumento de exigências com relação ao papel de professor de ensino superior, recorrendo a que este assumam responsabilidades em número cada vez maior. Hargreaves (2006) aborda a temática, no campo social, relacionada com as diferentes atribuições desempenhadas e esperadas dos docentes, imprevisíveis há 25/30 anos antes.

Com o surgimento do profissionalismo docente licenciado pelo Estado para garantir serviços de qualidade. O estado instituiu um controle mais rigoroso dos processos educativos, mas não promoveu mudanças significativas na função da escola, seus saberes e normas. O professor licenciado pelo Estado, segundo Nóvoa (1995) recebeu um reconhecimento social relevante e por esta licença, uma legitimação oficial de sua atividade.

Devido a esta transformação do sistema escolar garantiu-se o acesso à escola para

todos, mas também promoveu a falta de qualidade no ensino e o professor passou a sofrer críticas generalizadas, dos que sem analisar as circunstâncias que os obrigam fazer mal o seu trabalho, considera-os como os responsáveis imediatos pelas falhas no sistema. (NÓVOA, 1995)

Hoje, os professores precisam reencontrar estímulos no interior de seu trabalho, precisam investir no desenvolvimento profissional, individual e coletivo, criando condições que permitam basear a sua carreira docente no mérito e na qualidade de trabalho promovendo assim o prestígio e a valorização da carreira.

"Os professores precisam reencontrar novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente". (NÓVOA, 1995, p. 29)

De acordo com a afirmação do filósofo João Luiz Gasparin (1994, p.70-72, estudioso das obras Comenianas:

[...] vai do ensino à aprendizagem, da ação do professor à ação do aluno, ou seja, da docência à discência [...] As palavras docente e discente, que encerram o sentido de que alguém está fazendo alguma coisa, referem-se à ação do professor e do aluno, pois a origem delas atesta que *docere* significa ensinar, fazer aprender, enquanto *discere* traduz o sentido de aprender. Seriam, pois, duas ações distintas, mas complementares, interligadas e inseparáveis. A aquisição de conhecimentos não pode se dar unicamente por uma das partes, isto é, ou só pelo ensino ou só pela aprendizagem. Uma e outra constituem duas faces intercambiáveis e inseparáveis do mesmo todo. (GASPARIN, 1994, p.70-72).

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo.

Perrenoud (2000) aponta que é necessário a busca por parte do docente do domínio de competências técnicas profissionais capazes de possibilitar uma mudança de concepção que venha de encontro as necessidades educacionais deste milênio.

Perrenoud (1999), afirma que: A reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados e até resolvidos com mais consciência, com mais método. Ou seja, uma prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe, etc. - leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades.

Nessa premissa de Perrenoud, é importante frisar que a formação continuada, é um caminho que não se esgota somente num curso de atualização, mas deve ser encarada como um processo contínuo a ser construído no cotidiano escolar sob gestão do professor e dos sistemas de ensino nos quais se encontram ligados. Observa-se que na atual conjuntura, os cursos de formação continuada se dão em cursinhos de curta duração, simpósios e reuniões muitas vezes centrados num prontuário teórico, quando na realidade precisam estar centrados na perspectiva de possibilitar novos rumos ao professor e promover a melhoria contínua da gestão das aprendizagens.

3.5 Dificuldades dos Professores Iniciantes de Ensino Superior

Não é preciso realizar uma pesquisa para comprovar que os professores iniciantes na docência do ensino superior enfrentam dificuldades. Seja ela com as práticas pedagógicas, com os alunos, com a política da instituição ou com eles mesmos.

Os professores iniciantes podem encontrar durante seu primeiro ano de serviço dificuldade específicas como principiantes em um entorno laboral relativamente desconhecido. Apesar de ter entrado em contato direto com a profissão através de práticas em centros escolares, será a primeira vez que enfrentam a realidade diária de uma atividade laboral na qualidade de professores plenamente qualificados. Estas circunstâncias motivam a existência de medidas de apoio oferecidas por pessoal capacitado com experiência para ajudar aos docentes a superar as dificuldades que podem encontrar como principiantes na profissão (ERYDICE, 2002, apud, PAPI e MARTINS, 2010, p. 5)

A docência, entendida como o ensinar e aprender, está presente na prática social em geral e não apenas na escola. No entanto, Pimenta et al (2003) destacam que conhecer não se reduz a se informar, que não basta se expor aos meios de informação para adquiri-lo, que é preciso operar as informações na direção de chegar ao conhecimento, então parece-nos que os

professores tem um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos.

O simples fato de dar aulas para alguns que consideram dessa forma requer muito conhecimento, habilidade e atitudes sendo que o professor precisa ter um bom relacionamento intrapessoal bem como interpessoal para lhe dar com os imprevistos da sala de aula. Muitos desses conteúdos irão aprimorar-se com a prática, outros já são inerentes ao próprio profissional, no entanto, o fato de se tratar de alunos, o ambiente de trabalho sempre será “uma caixinha de surpresa”, e para isso o professor terá que estar preparado.

Ao inserir-se numa instituição de ensino superior, o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas, tanto por parte de seus alunos, como da própria instituição a qual trabalha com isso ele vai construindo seu conhecimento profissional, lapidando seu perfil profissional e estabelecendo-se no mundo acadêmico.

Para a professora Maria Helena Cavaco,

Os professores no início de carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe outros possíveis, diferentes ou até antagônicos. (CAVACO, 1991, p.165).

3.6 Ser Professor de Ensino Superior: Ciência ou Arte?

Afirma-se bastante, que a coisa mais importante para um docente, mais do que o domínio do campo do conhecimento científico, onde se sinta à vontade, além de possuir esquemas do tipo saber como fazer, o docente tem que gostar do que ensina, pois isso se revela na dedicação e boa disposição com que ensina, “contagiando” os alunos, que “aprendem” também a gostar mais facilmente, e é exatamente aí que entra a arte, o ímpeto vital que motiva, e de uma forma natural, estabelece uma simbiose psicoafetiva que gera uma coparticipação e a constituição de um ambiente de interesse, face ao controle do saber – interesse que permite ao aluno, muitas vezes, descobrir que a palavra tem para ela um poder irresistível, pois o poder da comunicação, que prende a atenção do aluno de nível universitário, tem alguma coisa de arte. Como é aludida pela professora Isabel Alarcão,

estamos frente a uma atividade profissional que “nos é apresentada como atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte” (ALARCÃO, 1996, p.13).

A ocorrência de um ambiente de respeito mútuo, com a ideia implícita de extraordinariedade, onde não há coação ou imposição, não se demonstra autoridade e se estabelece, de forma natural, um ambiente partidário da simpatia e cortês de autorregulamentação disciplinar, presume algo que não é qualidade inerente de todos, um saber-fazer que não é ensinado ou raramente se explica.

Interpretando Isabel Alarcão (1996, p.13): “É um saber-fazer consistente, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos”.

3.7 Os prováveis fatores de satisfação e insatisfação da profissionalidade docente

Conforme mencionado pelo professor Francisco Cordeiro Alves, podemos definir satisfação na profissionalidade docente como:

Um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por fatores contextuais e / ou pessoais exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma. (ALVES, 1994, p. 16).

Sob outra perspectiva, quando tanto o sentimento quanto a forma de exercer a profissionalidade não serem positivos, ou não está acontecendo da forma idealizada e empreendida, então, o docente estará perante uma frustração ou insatisfação profissional.

Tanto a satisfação, quanto a insatisfação, pode ser resultado de heterogêneas incumbências à que o docente pode desempenhar, em seus diferentes deveres.

Como bem aludido por Alves (1994, p.17), esta satisfação e / ou insatisfação pode ser explicada através de três teorias sociológicas: 1. Teoria de Maslow, onde a satisfação é atingida através da realização de cinco níveis de necessidades que estão organizados hierarquicamente; 2. Teoria de Herzberg, onde são apontados fatores internos e externos como

determinantes para a satisfação de um indivíduo; e 3. Teoria de Miskel, onde se reporta que a satisfação depende de três fatores: motivadores, de higiene e ambientais.

Dentre vários dos fatores apontados pelo professor Alves, como sendo insatisfatórios constam os: econômicos, institucionais, pedagógicos, relacionamentos e de sociedade, podendo estes atuar em conjunto ou isoladamente.

Diversos são os fatores intervenientes na situação, entre eles a questão da formação do docente e suas condições de trabalho. Em particular, as condições de trabalho dos professores constituem um desafio considerável para as políticas educacionais, tanto no nível federal como nas instâncias estaduais e municipais. Os planos de carreiras para docência têm papel central nessas condições. Eles refletem o reconhecimento social e político desses profissionais. Discute-se e se busca a valorização dos docentes como fator importante seja em relação à motivação desses profissionais, seja quanto ao reconhecimento de seu papel central nos processos educativos escolares. Não são os discursos que criam valor social, mas, sim, as situações.

3.7.1 O Fator Econômico

No que concerne ao fator econômico, esse é considerado um dos fatores de maior peso no tocante a insatisfação.

Nestes tempos pós-modernos, em que a admissão de novos docentes no sistema de ensino assume uma complexidade ímpar com relação às últimas décadas, os jovens incorrem numa lei trabalhista que é praticamente imutável: sempre que há muitas pessoas habilitadas a desempenhar uma atividade profissional, esse trabalho é disputado pelos melhores, selecionando-se, do modo mais antigo em termos de solução de conflitos sociais, que é o predomínio do mais forte, como bem colocou Gareth Morgan: “os competidores mais fortes através da eliminação dos mais fracos” Morgan (2006, p.69).

Tanto na Sociologia do Trabalho, quanto na Economia do Trabalho, é determinado que todo trabalho, que é disputado pelos melhores dentro de uma grande quantidade de

competidores, não é bem remunerado - o que é conhecido como a lei da oferta e da procura – sendo esse um dos fatores determinantes nos salários.

Então, entra em jogo o elemento de competição, onde as regras são claras, pois é preciso provar que esse profissional está acima da média, ou, se possui vantagens competitivas, e por essas razões, não é por acaso que tanto o Ministério, quanto as Secretarias de Educação, propõe a realização de concursos e provas para admissão na profissionalidade docente.

O problema salarial docente se associa à discussão sobre a qualidade da educação no país e sobre a atratividade da carreira e permanência nela. Não é banal a perda de bons quadros profissionais que poderiam atuar nas escolas em favor de outras áreas profissionais (CAMARGO, 2010; CARREIRA, PINTO, 2007; CASTRO, 2006; GATTI, BARRETTO, 2009; GATTI, 2010).

Há disputas quanto à questão da remuneração docente e à qualidade do desempenho dos educandos. De um lado, conforme mostra e defende Pinto (2009, p. 61), entre outros, seria necessário mudar radicalmente o padrão de remuneração dos professores na busca de melhor qualificação dos quadros da educação e de garantir financeiramente que eles possam buscar oportunidades pessoais para seu aperfeiçoamento contínuo. Para tanto, seria necessário ampliar os gastos com a educação pública.

O senso de injustiça criado nas condições de formação e trabalho do coletivo de professores é fator que mobiliza, paralisa ou perturba sua atuação em razão da interferência de preocupações diversas, não só da própria sobrevivência material cotidiana (condições de habitação, alimentação, vestimenta, atendimento de saúde etc.), como também de sua sobrevivência intelectual (custear cursos, comprar livros, frequentar cinema, teatro etc.).

3.7.2 O Fator Institucional

O fator institucional, como declarado por Alves (1994, p.18), “o professor sente a pressão do caráter centralizador – conservador, inerente à própria natureza da instituição.” Por vezes as orientações educativas variam de política para política e não estão de acordo com as condições materiais e institucionais da realidade do professor universitário iniciante.

A profissão de docente, de modo especial, o universitário, em grande parte é condicionado por leis referentes à educação, por deferências de entidades corporativas da profissão, e pelas IES onde se inserem, estando sujeitos à cultura de cada interna de uma dessas instituições. Estas culturas institucionais são muitas vezes regidas por normas colegiadas, que docentes mais antigos adotaram, e quaisquer projetos apresentados por professores universitários novatos ou mesmo não colegiados, nem sempre são aceitas.

Estes professores universitários iniciantes estão mais suscetíveis aos jogos de poder já existentes nas IES, e às vezes utilizam a sala de aula e a indiferença sobre o que se passa na escola como mecanismos de defesa.

3.7.3 O Fator Pedagógico

No que está relacionado ao fator pedagógico, esse apresenta dois aspectos para a satisfação e / ou a insatisfação dos professores:

1) De um lado, a posição do professor perante os resultados dos alunos – se forem positivos o professor fica satisfeito mas se forem negativos o professor fica insatisfeito;

e por outro,

2) o fato das condições onde exerce a sua profissionalidade nem sempre serem as adequadas, revelando-se por muitas vezes, escassas ou deficientes.

3.7.4 O Fator Relacionamentos

Quanto ao fator relacionamentos, podemos considerar dois tipos: o relacionamento professor-aluno, e o relacionamento com seus pares.

O relacionamento professor-aluno, nem sempre é o mais almejado, pois às vezes, esse é caracterizado por um relacionamento conflituoso, divergente e de enfrentamento mútuo.

Um bom relacionamento com os alunos é considerado por professores, como uma das maiores satisfações de sua profissionalidade, mas, por outro lado, uma relação conflituosa e de comportamentos falhos praticados por alunos, são alegados como as maiores causas de insatisfação por parte desses mesmos professores.

Relativamente ao relacionamento com seus pares, muito ainda há de se fazer. Em muitas ocorrências, nota-se uma grande lacuna de cordialidade falta de espírito de equipe, e obviamente, individualismo exacerbado.

Para um bom funcionamento da profissionalidade docente, assim como em outras ocupações, é essencial que exista uma forte coesão interna, um espírito de equipe. Segundo Alves (1994, p.19), no caso de Portugal, este relacionamento recíproco é vivido por 67,7% dos professores, ou seja: dois terços do professorado, ou analisando na volta, um terço dos professores são individualistas.

3.7.5 O Fator Sociedade

No tocante ao fator sociedade, os professores sentem-se insatisfeitíssimos por duas razões principais: a imagem discriminatória e a importância tacanha que é atribuída à profissão docente. De acordo com Alves (1994, p.18), numa sondagem a 398 professores sobre suas satisfações e / ou insatisfações, constatou-se que 79% “nunca ou raramente se sentiram satisfeitos com a posição de professores na sociedade atual” e apenas 6,2% “se sentiram frequentemente satisfeitos com a opinião social da classe.” Existe também, para além da importância irrisória, a falta de ascensão profissional, ou plana de carreira

consistente, que apesar de existir, é preciso muita luta para conseguir o que por direito foi conquistado pelo professor.

Alves (1994, p.20) refere que tanto a falta de prestígio, quanto a importância irrisória atribuída pela sociedade à profissão docente, se deve a dois fatores determinantes: 1) Elevado número de professores; e 2) Nível de qualificação, que não é muito elevado, e percebido facilmente pela microssociedade que o circunda.

3.8 Como se Evidenciam as Manifestações de Insatisfação

Conforme Alves (1994, p.20), A manifestação de insatisfação perante a profissão de docente, pode ser evidenciada de várias formas: fadiga / esgotamento, mal-estar, estresse, absenteísmo, e desejo de abandono da profissão.

3.8.1 Fadiga / Esgotamento

Mesmo com avanços em termos de legislação trabalhista nos últimos tempos, também se assiste a mudanças muito significativas do ambiente de trabalho nas IES, tendo a precarização e a exploração selvagem de mão de obra intelectual como algumas das desvarios que se assiste, e, com essas mudanças, surge o conceito de fadiga-esgotamento desenvolvido à profissão docente.

As transformações na estrutura produtiva e política do capitalismo, estabelecidas no bojo da sociedade global, influenciaram decisivamente a construção e a execução de políticas educacionais, provocando alterações nas condições de trabalho docente (CASTANHO, 2009; IANNI, 2011).

Isso nos permite examinar os efeitos adversos provocados pela lógica de acumulação capitalista contemporânea às condições sociais e técnicas de organização do trabalho, bem como a forma e a intensidade com que as políticas neoliberais globais têm interferido na construção e materialização das políticas para a educação superior no Brasil, e as relações entre Estado, trabalho e educação, que corroboram para o fenômeno relativo à precarização e intensificação do trabalho docente e as suas respectivas consequências.

Com o decorrer do tempo, o professor começa a suscetibilizar-se com esse clima negativo que pode surgir de seus pares, dos alunos, dos pais de alunos, dos órgãos colegiados, dos órgãos governamentais, de seu próprio ofício, etc., e o professor vai se tornando cada vez mais “desgastado”, tanto a nível físico, quanto psicológico.

3.8.2 O Mal-Estar

O mal-estar docente é reconhecido ultimamente, como um problema de estudo de diversas investigações científicas. Como afirma Francisco Cordeiro Alves,

Pode ser definido num sentido amplo como “o reflexo de uma crise de ensino”, e num sentido restrito descrito como “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor em virtude das condições psicossociais em que exerce a sua profissão”, e que este mal-estar se deve à falta de apoio aos professores por parte da sociedade, aliado “a não consideração do professor enquanto pessoa” é a principal causa do mal-estar. (ALVES, 1994, p.22).

Ainda segundo Alves, os fatores de mal-estar podem ser apresentados numa dupla dimensão:

1) ‘fatores de 2.^a ordem ou contextuais’ onde estão inseridas as transformações sofridas pelo papel do professor e dos agentes de socialização, a contestação das suas funções, a sua imagem social; e 2) ‘fatores de 1.^a ordem ou incidência direta sobre a ação do professor’ como é o caso dos ‘recursos materiais e condições de trabalho’. (Alves, 1994, p.22).

Esses são os principais fatores responsáveis pelo mal-estar dos docentes. Como resultado, aparecem as licenças repetidas, aumento de pedidos de aposentadoria, rejeição e vontade de abandono da profissão, doenças nervosas, pedidos de mudança de estabelecimento de ensino, adoção de um estilo pedagógico e pessoal mais rígido e distante do meio social.

Segundo António Neves Duarte Teodoro,

Em Portugal, como em outros países, a reforma educacional tornou-se ela própria um fator importante no agravamento do mal-estar dos professores. Estamos, notoriamente, numa fase de transição. (TEODORO, 1992, p.58).

3.8.3 Estresse

Estresse é uma doença da atualidade presente na vida de muitas pessoas e apresenta sintomas bem definidos e possibilidades de tratamento. Alguns trabalhos se referem ao estresse do professor como Síndrome de Burnout, que atinge principalmente os profissionais que trabalham com pessoas diariamente, o que faz dos professores os principais representantes de tal síndrome.

“A Síndrome de Burnout traz conseqüências não só do ponto de vista pessoal como também do ponto de vista institucional, como é o caso do absenteísmo, da diminuição do nível de satisfação profissional, aumento das condutas de risco, inconstância de empregos e repercussões na esfera familiar”. (BENEDET, 2003).

De acordo com Souza (1997) “a palavra estresse quer dizer pressão, tensão ou insistência, portanto estar estressado quer dizer estar sob pressão ou estar sob a ação de estímulo insistente”. Para o autor a imposição feita sob uma pessoa, independente do motivo, forma uma situação na qual o desconforto gerado se torna em muitos casos, se excessivo, insuportável, colocando o indivíduo em um estado desconfortável e gerando mal estar.

Abreu (1980) aponta para o fato das razões para o estresse do professor ser muitas. Inicialmente pode-se citar a limitação em que muitos vivem para produzir com qualidade seu trabalho, já que na maioria das vezes a situação não é muito favorável e o ponto mais forte é a dedicação e a vocação desses profissionais. Outra razão se dá pela limitação de um programa pré-determinado, onde há um cronograma do que deve ser ensinado. Nesse caso, a Instituição estipula uma meta para o profissional, independentemente da qualidade do ensino e o conteúdo que deve ser trabalhado em sala de aula. Outro fator considerado muito importante é a insatisfação desses profissionais ao verem o método de ensino e o que será repassado para os alunos, uma vez que podem não concordar com a qualidade do material que é oferecido pela Instituição.

3.8.4 Absenteísmo

No que se refere ao absenteísmo, este pode ser definido no campo educativo como:

Uma manifestação da insatisfação dos professores, como uma forma de busca, um alívio que permite ao professor escapar momentaneamente às tensões acumuladas no seu trabalho. (ALVES, 1994, p.25).

O sociólogo Manuel Braga da CRUZ (1988, p.90), afirma que o absenteísmo em Portugal é “normal” e que atinge os professores entre os 26 e os 35 anos (49,5%), mais homens do que mulheres (51,9 vs 33,2%), e mais professores do ensino oficial do que privado (41,2% vs 16,3%). e que “o absenteísmo tem como última opção um gesto de sinceridade: o abandono real da profissão docente”.

3.8.5 Desejo de Abandono da Profissão

No seu relatório, Braga da Cruz (1988, p.70), afirma que em Portugal o desejo de abandono é um problema preocupante, e informa que mais de 35% dos professores, se lhes apresentasse a oportunidade, deixavam a profissão. As razões para o desejo de abandono da profissão são: a) Remuneração (32,6%); b) Degradação da carreira (21,7%), e c) Falta de estímulo (19,8%).

De outro modo, as razões apontadas para que este abandono de profissão não se concretize são: a) Dificuldade em arranjar emprego (39,4%); b) Idade, e c) Segurança do salário.

Mesmo em países como os EUA, Alves (1994, p.26), cita que lá, apenas 59% dos professores lecionam mais de quatro anos, e anualmente 10% dos professores abandonam o ensino, e outra razão para além das referidas para o abandono, consistia na sobrecarga profissional.

Então, foi verificado que seria necessário tomar medidas para a retenção de professores, não só providenciando melhores salários, mas também promovendo seu reconhecimento, seu prestígio social e a verdadeira importância socioprofissional.

3.9 Sobre a Valorização da Profissão de Professor de Ensino Superior

Tanto o discurso pedagógico, quanto o discurso político, são concordantes numa coisa, a importância que assume o professor nas reformas educacionais e no desenvolvimento social.

Teodoro (1992, p.33), afirma que conforme relatório da Unesco / OIT, quanto à Recomendação Relativa à condição do Pessoal Docente, se reconhece que “o progresso da educação depende em grande medida das aptidões e competências dos professores e das suas qualidades humanas, pedagógicas e profissionais”.

Num relatório apresentado na Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação em 1987, o autor do relatório U. Lundgren, afirma que: “quanto mais importante é a Educação na sociedade, mais exigências se fazem ao ensino”. (TEODORO, 1992, p.33).

O apresentador do relatório, baseado no mesmo, ainda acrescenta que:

No momento em que se observa uma degradação do estatuto profissional do professor e uma tendência para a desqualificação do seu trabalho, vê-se que os novos objetivos da educação, as novas expectativas que se têm face a ela, exigem professores mais bem formados e mais profissionais. (TEODORO, 1992, p.33).

Ou seja, a valorização da profissão docente é uma condição da reforma educacional.

Nos dias atuais, há o reconhecimento de que a profissão docente tem o direito de possuir, tanto uma formação inicial, quanto contínua, de nível elevado, e assim como é exposto na Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação em 1987, e citado por Teodoro (1992, p.34), essa formação deve proporcionar “a todos os professores, a bagagem universitária, profissional, social e tecnológica adequada”.

A formação contínua de professores, apesar de um direito profissional que compete ao professor, deve ser considerada como condição para o progresso educacional. Os professores devem ser habilitados tanto no plano científico, quanto no pedagógico. A dedicação em tempo integral e exclusivo ao ensino permite a construção da nova identidade profissional de docente, fazendo com que se torne mais valorizada.

Assim afirma Teodoro (1992, p.36), “Em Portugal, como em muitos outros países, predomina a concepção de que o trabalho dos professores não é produtivo e constitui, predominantemente, um pesado encargo para o Estado”. Esta errônea concepção da educação como despesa, e não como investimento, tende a ser desmistificada, pois ela tem de ser valorizada, para que o ensino universitário não se afaste cada vez mais dos padrões dos países desenvolvidos e os professores consigam dedicar mais tempo a esta atividade.

O autor aponta alguns fatores que levam à ojeriza da profissão docente e que são responsáveis por sua ruína:

A insegurança e instabilidade de emprego, a precarização dos vínculos laborais, a deslocação compulsiva de milhares de professores para longe das suas áreas de residência, sem apoios de qualquer ordem, o isolamento, as deficientes condições de trabalho, o elevado número de alunos por professor, a ausência de material didático. (TEODORO, 1992, p.37).

O início da profissão de professor universitário é um período que marca o rumo profissional do docente, e a estabilidade profissional se torna necessária. Esse período probatório estável pode ser decisivo para o futuro, considerando-se como esperançoso ou como uma decepção que leve ao abandono da profissão.

A profissão docente é uma profissão que exige uma disponibilidade permanente [...] para os jovens. A sociedade e os poderes públicos têm o dever e a obrigação de criar as condições propícias ao ato educativo, que no essencial, é um ato de criação e de liberdade. (TEODORO, 1992, p.37).

3.10 Processos de Mudança

Um aspecto bastante comum, principalmente no início da carreira do professor, é a reprodução do exercício da docência, ou seja, repetir métodos, utilização de recursos pedagógicos e características de outro professor, é a interpretação da visão da docência que se teve enquanto aluno.

Neste sentido Cunha e Zanchet (2010) trazem contribuições relevantes ao relatarem que os docentes universitários iniciantes em sua vida de estudantes, conviveram com professores e aprenderam algo sobre “dar aulas”, conhecem alguns recursos pedagógicos que lhe foram apresentados e essa condição não pode ser desprezada, pois, através dela,

construíram representações sobre o que é ensinar e aprender. Essas orientações, muitas vezes orientaram o processo de docência que instituem.

Ressaltamos que embora esta reprodução contribua para a formação do professor e tenha aspectos positivos, traz também aspectos negativos. Muitas vezes ela só ocorre, pois o professor não sabe como fazer diferente, não sabe como criar seu próprio estilo e desta forma o docente passa reproduzir não apenas as boas práticas, mas, também práticas pouco ou nada eficientes de se ensinar.

Acredita-se na importância da formação específica para a docência e neste sentido Behrens (2011) afirma que cabe refletir:

O professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optarem pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, o seu papel essencial é o de ser professor”. Para tanto, será preciso superar crenças baseadas nas premissas: o docente nasce feito; para ser docente basta ser um bom profissional em sua área; para ensinar basta saber o conteúdo (p.444).

Para Valério e Liberto (2011) a revolução digital traz consigo uma mudança significativa no panorama educacional à medida que a tecnologia põe ao alcance do aprendiz uma enorme gama de informações, que se multiplica em um curto espaço de tempo e da qual ele pode lançar mão para imprimir suas próprias escolhas e estabelecer seu próprio percurso de aprendizagem. Neste momento histórico nos parece extremamente oportuno preparar o professor em formação para incorporar os recursos disponíveis na rede mundial de computadores a sua prática pedagógica.

Como cita a professora Ana BENAVENTE (1990, p.73) “Pode ser relativamente fácil realizar mudanças de estruturas ou de objetos materiais, mas, o mesmo não acontece quando se trata de mudanças envolvendo práticas, valores e atitudes”.

Mudar pressupõe incorrer em riscos e pode ser desagradável. Diferentes ocasiões de mudança demandam diferentes tipos de ação ou de resposta. Conforme Gareth Morgan,

Torna-se mais importante fazer a coisa certa enquanto há tempo e de maneira “suficientemente certa” do que fazer bem, a coisa errada ou aquilo que é certo, tarde demais. (MORGAN, 2006, p.38).

3.11 Tempos de Formação Prática dos Novos Professores de Ensino Superior

Se o professor universitário iniciante não estiver devidamente preparado, o primeiro ano como docente pode ser apavorante e de muito esgotamento físico e psicológico.

Um professor universitário em início de carreira, tem uma visão profissional diferente daquela que possui um professor experiente, e durante primeiros triênio, por melhor que seja sua preparação de professor, quando se analisa em termos científicos e também pedagógicos, existe sempre o chamado “choque de realidade”, como refere Silva (1997, p.53), choque esse resultante de diferenças identificadas entre sua formação inicial e o que acontece na realidade quando do exercício de sua profissionalidade. Para o autor,

A expressão “choque com a realidade”, ou como alguns autores preferem chamar de “choque de transição”, é aplicada aos professores em início de carreira, e traduz o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo, caracterizando esse período de “medos” e de tateamento vivido durante esses primeiros anos. (SILVA, 1997, p.54).

Ainda conforme Silva, o choque com a realidade pode manifestar-se segundo cinco indicadores:

1) percepção dos problemas: quando existe percepção dos problemas e é demonstrado algum desagrado (lamentações sobre horários, cansaço, estresse, e etc...); 2) mudanças de comportamento: quando existem mudanças nos professores que são provocadas por agentes externos; 3) mudanças de atitude: quando o professor muda de atitude relativamente às suas crenças; 4) mudanças de personalidade: mudanças ocorridas a nível da estabilidade emocional e autoconceito, e 5) abandono da profissão: é o indicador máximo, e é atingido quando o grau de desilusão é muito elevado; é visto pelo professor como sendo a única solução. (SILVA, 1997, p.54).

3.12 Uma possibilidade de como auxiliar os Professores de Ensino Superior iniciantes

Ao longo desses anos iniciais, alguns autores defendem que deve ser fornecido um apoio formal, ou seja: um programa de apoio a professores iniciantes, e este programa de apoio, de formação de professores universitários iniciantes, segundo um desses autores, o professor Stephen Gordon, teria cinco objetivos principais:

1) Melhorar o desempenho do ensino; 2) aumentar a permanência de professores principiantes promissores; 3) Promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores principiantes; 4) Transmitir a cultura do sistema aos professores principiantes, e 5) Satisfazer orientações relacionadas com a formação e a certificação. (GORDON, 2000, p.13).

Muitas pesquisas realizadas sobre as necessidades e problemas encontrados por professores universitários iniciantes, demonstram que tanto as necessidades quanto os problemas encontrados excepcionalmente são os mesmos.

O professor Stephen Gordon, listou as necessidades prioritárias para os docentes universitários iniciantes, onde demonstrou que:

Estes docentes precisam de ajuda para: 1) Organizar a sala de aula; 2) Adquirir formação específica sobre o sistema escolar; 3) Obter recursos e materiais de ensino; 4) Planificar, organizar e gerir o ensino bem como outras responsabilidades profissionais; 5) Avaliar os alunos e o progresso destes; 6) Motivar os alunos; 7) Usar métodos de ensino eficazes; 8) Lidar com necessidades, interesses, capacidades e problemas individuais dos alunos; 9) Comunicar-se com os pais ou responsáveis legais; 10) Adaptar-se ao meio ambiente e ao papel do Ensino; e 11) Receber apoio emocional. (GORDON, 2000, p.9).

O mesmo autor, Gordon, salienta que:

O desgaste nos professores em início de carreira prende-se com seis dificuldades ambientais: 1) Tarefas de execução difícil: são exigidas maiores responsabilidades aos professores em início de carreira do que aos mais experientes. Os principiantes ficam com tarefas menos gratificantes mas mais trabalhosas (turmas maiores, alunos difíceis...); 2) Expectativas Dúbias: existem expectativas formais sobre os professores principiantes que estes nunca sabem quais são, para além de rotinas e hábitos difíceis para quem está no início; 3) Fontes Inadequadas: por vezes as salas não dispõem de meios nem de material adequado às aulas; 4) Isolamento: por vezes os professores em início de carreira sentem algum isolamento social e profissional, os mais experientes nem sempre oferecem auxílio; 5) Papel de conflito: o papel de professor e o de jovem adulto por vezes entram em conflito. O professor em início de carreira pode ser sujeito a grandes mudanças na sua vida pessoal e nem sempre essas mudanças são bem aceites; e 6) O choque com a realidade: acontece quando o professor principiante constata as diferenças entre a sua preparação pedagógica e o que se passa na realidade. (GORDON, 2000, p.6).

Essas necessidades, e dificuldades ambientais precisam ser discutidas, pois se desta maneira não for, há possibilidades de transformarem-se em problemas emocionais para os

professores. Gordon ainda afirma que as primeiras experiências dos docentes, podem influenciar a sua autoestima e podem contribuir para desenvolverem atitudes negativas e ficarem mais pessimistas.

Gordon (2000, p.10) nos diz que:

Os principiantes relatam que ficam mais impulsivos, menos inspirados, falam mais alto, tornam-se menos sensíveis, mais reservados e fazem com que a escola seja aborrecida como resultado das primeiras experiências. (GORDON, 2000, p.10).

Alguns dos professores acabam mesmo por abandonar a profissão, por esse motivo, além de outros já discutidos, uma boa equipe de apoio para essa formação, é de fundamental importância para que o professor iniciante obtenha o sucesso almejado. O provérbio a ser utilizado aqui é: A união faz a força, pois é mais fácil atingir esse sucesso profissional tendo um apoio de pares, do que atuando solitariamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E como pudemos ver os professores universitários iniciantes enfrentam uma massa de problemas que os perturbam diariamente, e que podem transformar-se em dilemas de várias ordens, caso não se preparem para enfrentá-los adequadamente, seja em termos de preparo pedagógico, emocional (atitude positiva), ou de relacionamento (ajuda dos pares e etc...), que serão de capital importância quando do início da profissão docente para conseguir lidar com os fatores de satisfação e insatisfação decorrentes da profissionalidade docente, como os fatores econômicos, institucionais, pedagógicos, relacionamentos e de sociedade, que podem atuar em conjunto ou isoladamente, levando o docente iniciante a manifestar uma ou várias formas de insatisfação com a profissão, que são nomeadamente: fadiga / esgotamento, mal-estar, estresse, absenteísmo, e desejo de abandono da profissão.

Fazemos coro à observação de Silva (1997, p.60): “Para que professores principiantes consigam ultrapassar estes dilemas é fundamental que estejam abertos à mudança no que diz respeito ao desenvolvimento profissional”. Em análises conduzidas nos estudos realizados pelos autores aqui apresentados, fica demonstrado que a atitude dos docentes atua diretamente nas aprendizagens consumadas pelos discentes, e que, aqueles docentes que demonstram uma forma sistemática e clara de trabalhar e um trato mais cordial com os discentes, em geral, são favorecidos com melhores resultados.

Como o assunto sobre o perfil do docente iniciante de nível superior é praticamente inesgotável, e será um assunto em frequente reflexão, pois ainda não se é possível formular respostas aos desafios trazidos à prática do docente iniciante a nível superior ou mesmo àqueles docentes já mais experientes, devido ao fato de estarmos sempre diante de novos cenários tanto sociais quanto educacional, que se modificam ininterruptamente.

Ainda assim, ficou claro de que existe a necessidade urgente de aprimoramento da formação pedagógica para todos os profissionais atuantes na prática docente. Evidenciamos ainda, que todo docente de nível superior estará predestinado à reflexão sobre sua prática, diariamente, em razão de que nenhum modelo de ensino-aprendizagem-avaliação servirá a todos os cenários possíveis da vida universitária.

Desta maneira, a docência de nível superior da atualidade que nas IES são os espaços de construção de conhecimentos, terá como sustentáculo, a formação didática do docente, para que haja norte nas relações sociais e educacionais perante os discentes, convertendo-se no elemento vital na dinâmica educacional e na formação de discentes críticos e participativos.

Segundo Marcelo García (1997, p.66), “a iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do “aprender a ensinar” que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias como pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores”.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

E finalmente, os docentes de nível superior poderão pesquisar e buscar novos modos de ensino-aprendizagem-avaliação que correspondam ao panorama almejado por essa sociedade pós-moderna, e se assim podendo amenizar os desafios habituais em prol de uma educação superior de excelência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2002.

ABREU, Maria Célia Teixeira Azevedo de. O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos. Maria Célia T. Azevedo de Abreu, Marcos T. Masseto - Coleção Contemporânea - São Paulo: Cortez, 1980.

ALARCÃO, I.; VARELA DE FREITAS, C.; PONTE, J.; ALARCÃO, J.; TAVARES, M. J. *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de trabalho do CRUP- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, 1997. Disponível em <www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte%28CRUP%29.rtf> Acessado em 29 jan 2017.

ALMEIDA, M. I. de. *Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: Ensino Superior/Coordenação: Selma Garrido Pimenta).

ALVES, F. C. *A Satisfação / Insatisfação Docente*. Bragança: Instituto Superior Técnico de Bragança, 1994. (Série Estudos – Escola Superior de Educação) Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6602/1/A%20satisfac%CC%A7a%CC%83o%20insatisfac%CC%A7a%CC%83o%20docente.pdf>>. Acesso em 29 jan 2017.

ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G. *Docência no Ensino Superior*. Volume I. São Paulo: Cortez, 2002.

ARANHA, M. L. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação? *Revista Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.

BENAVENTE, A. *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Horizonte, 1999. 327 p. (Coleção Biblioteca do Educador).

BENEDET, Josiane. NETO Andrade Brasília. Profissão Mestre. Disponível em: www.profissomestre.com.br/smu/smu_vmat.php?vm_idmat=211&s=501. 2003. Acessado em: 28/01/2017.

BRAGA DA CRUZ, M. A Situação do professor em Portugal. *Lisboa: Análise Social*, Vol. XXIV, (103-104), 1988, (4º, 5º), p.1187-1293. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/39426/2/83691.pdf>>. Acesso em 29 jan 2017

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União. 23 dez. 1996.

CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. In: CARREIRO DA COSTA, F.; CARVALHO, L.M.; ONOFRE, M.S.; DINIZ, J.A.; PESTANA, C. (Orgs.). Formação de professores em educação física: concepções, investigação, prática. Lisboa: Edições FMH, 1996. p.9-36.

CARROLO, C. Formação e Identidade Profissional dos Professores. In: ESTRELA, M.; CARROLO, C. et al. Viver e Construir a Profissão Docente. Porto: Porto Editora, 1997. p.21-49.

CASTANHO, Sérgio E. M. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). Globalização, pós-modernidade e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 13 – 35.

CAVACO M. H. Retrato do professor enquanto jovem. Revista crítica de ciências sociais. (Coleção A educação que temos). 29, 1990. p.121-139. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/MHCavaco_pp.121-139.pdf>. Acesso em 29 jan 2017.

CAVACO, M. H. (1991). “Ofício do professor: o tempo e as mudanças”. In: Nóvoa, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991. p.155-191.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: Revista da FAEEBA – *Educação e Contemporaneidade*. Salvador: v.17,n.30.p.17-31.jul/dez, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: *O educador: vida e morte*. Rio: Graal, 1982.

COSTA, C.; SILVA, I. *Neoliberalismo, cidadania e qualidade em educação*. Revista de Educação AEC 25 (100), 1996, p.105-119

COUTO, C. G. *Professor: O Início da Prática Profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1998.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 2000.

CUNHA, Maria Isabel Et ali. “Formatos Avaliativos e concepção de docência”. São Paulo. Autores Associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel e ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

DOLLASE, R. *Voices of beginning teacher: Visions & realities*. New York: Teachers College Press, 1992.

- ESTRELA, M. T. *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. *O Professor Iniciante no Ensino Superior: Aprender, Atuar e Inovar*. Editora Senac. São Paulo, 2013.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).
- GARRIDO, J. L. *A educação do futuro, o futuro da educação*. Porto: Edições ASA, 1996.
- GASPARIN, J. L. *Comênio, ou da arte de ensinar tudo a todos*. 1ª ed. Campinas: Papirus, 1994. 1ª ed.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GORDON, S. *Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso*. Porto: Edições ASA, 2000.
- HARGREAVES, A. *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 2006.
- IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIPOVETSKY, G.; SÉBASTIEN, C. *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: 2008. 2ª Ed.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MORGAN, G. *Imagens da Organização*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- NÓVOA, A. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995

- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: .(org).*Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As Pesquisas Sobre Professores Iniciais: Algumas Aproximações. *Educação em Revista*; Volume.26; Número 03; Belo Horizonte, 2010.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000..
- PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectiva Sociológica*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: __.(org) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA; S. G.; ANASTASIOU, L. *Docência no Ensino Superior*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p. 61-92.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991. 2ª ed.
- SILVA, E. L. da. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: UFSC, 2005.
- SILVA, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação), nº. 26, p.51-80, 1997. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822.1/11>>. Acesso em: 29 jan 2017.
- SOUZA, Fernando Pimentel de. O estresse e as Doenças Psicossomáticas. Disponível em: http://www.icb.ufmg.br/lpf/revista/revista1/volume1_estresse/cap2_conceito.htm. 1997. Acessado em: 28/01/2017
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TEODORO, A. N. D. *Educação, desenvolvimento e participação política dos professores: Contributo para uma análise crítica da política educativa portuguesa dos anos 80*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. 1992. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1003/1/DM%20TEOD-A1.pdf>>. Acesso em: 29 jan 2017.
- VALÉRIO, Kátia Modesto e LIBERTO Heloisa. O professor de LE em formação – desafios e possibilidades na era digital. *Linguagens e Diálogos*, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2011.