

Juliana Santos da Conceição

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A EXPANSÃO
UNIVERSITÁRIA: TECENDO SABERES A PARTIR DAS
VOZES DO PROFESSOR INICIANTE

Mariana
2014

Juliana Santos da Conceição

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A EXPANSÃO
UNIVERSITÁRIA: TECENDO SABERES A PARTIR DAS
VOZES DO PROFESSOR INICIANTE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, sob orientação da Prof^a. Dr^a Maria Teresa Gonzaga Alves e coorientação da Prof^a. Dr^a Célia Maria Fernandes Nunes.

Mariana
Fevereiro de 2014

C744d Conceição, Juliana Santos da.
A docência no ensino superior e a expansão universitária [manuscrito]
tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante / Juliana Santos da
Conceição . - 2014.
xiii, 92f74f. : il.; color.; graf.; tabs.; quadro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Gonzaga Alves e Célia Maria
Fernandes Nunes

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de
Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Área de concentração: Instituição escolar, formação e profissão docente.

1. Ensino Superior - Teses. 2. Saber docente - Teses. 3. Professor iniciante – Teses.
I. Alves, Maria Teresa Gonzaga. II. Nunes, Célia Maria Fernandes. III.
.Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

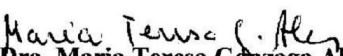
Catálogo: sisbin@sisbin.ufop.br




Juliana Santos da Conceição

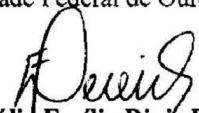
"A Docência no Ensino Superior e a Expansão Universitária: tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.


Profa. Dra. Maria Teresa Gonzaga Alves (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto


Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes (Coorientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto


Prof. Dr. Luciano Campos da Silva
Universidade Federal de Ouro Preto


Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais

Agradecimentos

É chegado o momento dos agradecimentos...

Foram dois anos de muito aprendizado revelados pela presença de pessoas importantes durante todo esse processo.

Agradeço aos meus pais, José (*in memorian*) e Efigênia, pela formação, pelo caráter herdado e pela educação proporcionada. Nunca mediram esforços para ofertar tudo para meu crescimento. De maneira simples e sem estudos formais, foram capazes de oferecer uma grande sabedoria a mim e às minhas irmãs.

Agradeço às minhas irmãs e sobrinh@s pelo incentivo e apoio em todos os momentos.

Ao Paulo, pela companhia, apoio, cumplicidade, compreensão nos momentos de ausência, afagos durante as angústias e pelas pontuais contribuições na escrita.

Aos colegas da PROGRAD, em especial à equipe do NAP - Adilson, Hermelinda, Raquel e Marcilene - pelas discussões sobre meu trabalho e incentivo nos momentos de desânimo. Foram importantes nessa caminhada.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, pelos ensinamentos.

À professora Maria Teresa Gonzaga Alves, minha orientadora, sempre presente nas orientações e retornos precisos durante toda a construção desta escrita. Agradeço, também, as contribuições da professora Célia Maria Fernandes Nunes, coorientadora e parceira nessa caminhada.

Aos professores Jardimino e Júlio Diniz pelos ensinamentos durante as disciplinas cursadas, que muito contribuíram para a fundamentação deste estudo. Além das disciplinas, seus apontamentos durante a qualificação foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos professores da UFOP que acreditaram na proposta desta investigação e forneceram seus depoimentos.

À Júlia Margarida e Juliana da Silva, alunas da Pedagogia, e à Vanessa, que auxiliaram na transcrição de algumas entrevistas.

E a Deus, que dá forças para enfrentar adversidades e alcançar desejos. Mais um foi alcançado!

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

Guimarães Rosa

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo responder as seguintes questões: qual é o perfil dos professores nomeados no período de 2008 a 2011 na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)? Quais saberes envolvem a atuação desses docentes? Os programas de mestrado e doutorado por meio dos quais esses professores se formaram ofereceram, além da competência científica, a competência pedagógica para a atuação no ensino superior? Quais as dificuldades e potencialidades dos docentes no processo de ensino-aprendizagem? Desse modo, face ao grande número de professores que ingressaram na UFOP a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), cujo projeto institucional expressa preocupação com a formação dos docentes para melhoria do processo de ensino-aprendizagem, este estudo tem como foco os professores nomeados durante este período, especificamente aqueles que se encontram no início da carreira docente. A metodologia utilizada baseou-se na abordagem quantitativa e qualitativa. Foram consultados os currículos *lattes* de 346 professores nomeados na UFOP durante o Reuni. Após a consulta, tabularam-se os dados e realizou-se uma análise estatística descritiva, traçando o perfil dos docentes e organizando-os por áreas do conhecimento e tempo de atuação docente. A partir desse levantamento do perfil docente, foram localizados 188 professores que se enquadravam na fase de entrada na carreira. Conforme classificação de Huberman (1992), considerou-se os primeiros quatro anos de carreira docente, em qualquer nível de ensino, como referência para delimitar os sujeitos dessa pesquisa. Dentre esses professores iniciantes, 11 foram selecionados para entrevistas semiestruturadas, cujos conteúdos transcritos foram analisados por meio do método de análise de conteúdo. Os dados obtidos mostram que os professores nomeados no período delimitado nesta pesquisa são bem jovens, com uma média de 39 anos de idade, sendo que 56% deles se enquadram na categoria de professores iniciantes. Como são vários os saberes que mobilizam a prática docente dos professores iniciantes, elencamos esses saberes em quatro categorias: o saber disciplinar ou do conteúdo; o saber que envolve as relações entre professor e alunos; o saber da prática profissional; o saber das relações constituídas na instituição. Todos eles são fundamentados a partir do saber da experiência docente, percebendo-se o professor como sujeito que produz e mobiliza seus saberes na sua prática. Os resultados desta pesquisa revelam surpresas. Embora os professores não declarem a docência como primeira escolha, e apesar de não terem passado por uma formação pedagógica nas pós-graduações, eles apontam preocupação com o ensino de graduação, cuidado esse presente durante o processo de ensino-aprendizagem, o que coloca o aluno também como foco de suas preocupações. Esses professores percebem as atividades de pesquisa e ensino (e extensão) como vinculadas, e não como instâncias que competem entre si. Acredita-se que a reflexão sobre a prática dos professores iniciantes pode auxiliar o fazer docente na universidade, uma vez que, de uma forma geral, esse é um espaço pouco explorado pelas pesquisas sobre a formação do professor.

Palavras-chave: Ensino Superior. Saberes Docentes. Professor Iniciante.

ABSTRACT

This Master's research aims at answering the following questions: what are the profiles of the professors nominated at the Federal University of Ouro Preto (UFOP) within the period of 2008 to 2011? What knowledge is involved in these professors' actions? Have the Master and Doctorate programs, in which these professors have graduated, offered, besides scientific competence, pedagogical competence to act as higher education professors? What are the professors' difficulties and potentials in the teaching-learning process? Due to the large number of professors entering into UFOP through the Program for the Restructuring and Expanding of Federal Universities (Reuni), whose institutional project shows the lack of professor-training for improving the teaching-learning process, our study focused on professors hired during the period of time mentioned, specifically, those professionals who are starting their own teaching careers. The methodology used was based on a quantitative and qualitative approach. 346 résumés of professors hired at UFOP through Reuni have been analyzed. After analyzing, the data was tabulated and a descriptive statistical analysis was made tracing the professors' profiles and organizing them according to their fields of knowledge and length of professional experience. Based on the results, 188 professors who were beginning their teaching careers were found. In accordance to the Huberman classification (1992), the first four years of the teaching careers at any level of teaching were considered as a reference to define the subjects of this research. Among these emerging professionals, 11 were selected for semi-structured interviews, whose transcripts were then analyzed through the method of content analysis. The data obtained shows that the professors hired in the specific period of this research were very young, with an average age of 39 years. 56% of these professors were beginning their teaching careers. Considering that there are many knowledge bases that influence the teaching practice of these beginning professors, we classified them into four categories, all of them concerning the teaching experience knowledge base: the knowledge of the disciplines, the knowledge of the relationship between professors and students, the knowledge of the professional practice and the knowledge constituted in the institution. We could conclude that the professor produces and constructs his/her knowledge base based on their experience teaching. The results of this research are surprising. Although the professors did not consider teaching as their first choice and did not undergo any pedagogical training during postgraduate studies, they pointed out their concerns with higher education and care about the teaching-learning process, which also shows their concern for the students. These professors perceive educational and research activities (and extension activities) as linked fields and not fields that compete with each other. We believe that reflecting over the teaching experience of new professors, who are beginning their careers, can help the university's teaching processes. In a general way, this is an issue that is not explored enough by research related to Professor's Training.

Keywords: Higher Education/ Professor's knowledge base/ Beginning professors

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Número de cursos oferecidos na UFOP nas modalidades presencial e EAD	25
Gráfico 2: Expansão do número de alunos matriculados na UFOP	25
Gráfico 3: Sexo dos professores nomeados no período de 2008-2011 na UFOP (%).....	49
Gráfico 4: Idade dos docentes da UFOP nomeados entre 2008 – 2011 (%)	50
Gráfico 5: Experiência na Docência dos professores nomeados entre 2008 e 2009 (%)	51
Gráfico 6: Experiência docente por unidade acadêmica na UFOP	51
Gráfico 7: Formação acadêmica dos docentes nomeados entre 2008 e 2011 (%)	52
Figura 1: Fluxograma dos cursos da UFOP	30
Tabela 1: Distribuição dos professores iniciantes por Unidade Acadêmica	44
Tabela 2: Número de docentes por departamento e sexo	49
Quadro 1: Entrevistas realizadas com docentes, por Departamento, Unidade Acadêmica e Campus.....	53

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CEDUFOP	Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEACL	Departamento de Análises Clínicas
DEALI	Departamento de Alimentos
DEAMB	Departamento de Engenharia Ambiental
DEARQ	Departamento de Arquitetura E Urbanismo
DEART	Departamento de Artes
DEBIO	Departamento de Biodiversidade, Evolução e Meio Ambiente
DECAT	Departamento de Eng. Controle e Automação e Tec. Fundamentais
DECBI	Departamento de Ciências Biológicas
DECEA	Departamento de Ciências Exatas e Aplicadas - João Monlevade
DECEG	Departamento de Ciências Econômicas e Gerenciais
DECIV	Departamento de Engenharia Civil
DECME	Departamento de Ciências Médicas
DECOM	Departamento de Computação
DECSO	Departamento de Ciências Sociais, Jornalismo e Serviço Social
DEDIR	Departamento de Direito
DEEAD	Departamento de Ensino a Distância
DEEDU	Departamento de Educação
DEENP	Departamento de Engenharia de Produção - João Monlevade
DEFAR	Departamento de Farmácia
DEFIL	Departamento de Filosofia
DEFIS	Departamento de Física
DEGEO	Departamento de Geologia
DEHIS	Departamento de História
DELET	Departamento de Letras
DEMAT	Departamento de Matemática
DEMET	Departamento de Engenharia Metalúrgica e de Materiais
DEMIN	Departamento de Engenharia de Minas
DEMUL	Departamento de Museologia
DEMUS	Departamento de Música
DENCS	Departamento de Nutrição Clínica e Social
DEPRO	Departamento de Engenharia de Produção
DEQUI	Departamento de Química
DETUR	Departamento de Turismo
EAD	Educação a Distância

EF	Escola de Farmácia
EM	Escola de Minas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENUT	Escola de Nutrição
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IAC	Instituto de Artes e Culturas
ICEA	Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas
ICEB	Instituto de Ciências Exatas e Biológicas
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
ICSA	Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAC	Instituto de Filosofia Artes e Cultura
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
NITE	Núcleo de Inovação Tecnológica
NUGEO	Núcleo de Geotecnia da Escola de Minas
NUPEB	Núcleo de Pesquisa em Ciências Biológicas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROAD	Pró-Reitoria de Administração
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROPP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEAPI	Serviço de Apoio à Propriedade Intelectual Sistema de Seleção
SISU	Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	14
2. DIALOGANDO COM A LITERATURA	19
2.1 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	19
2.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO ANTES E APÓS O REUNI	26
2.2.1 A fundação da Universidade Federal de Ouro Preto	26
2.2.2 A UFOP no campo da pesquisa	30
2.2.3 A extensão na UFOP	31
2.2.4 O UFOP no campo do ensino	33
2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: SABERES DOCENTES DE PROFESSORES INICIANTES	34
3. PERCURSO METODOLÓGICO	43
4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	48
4.1 O PERFIL DOS DOCENTES DA UFOP NOMEADOS ENTRE 2008 E 2011	48
4.2 SABERES DOCENTES: O QUE REVELA O PROFESSOR INICIANTE DO ENSINO SUPERIOR.....	52
4.2.1 O perfil dos professores iniciantes da UFOP	53
4.2.2 Os saberes mobilizados pelos professores iniciantes	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas	87
APÊNDICE B – Quadro de Categorização das Entrevistas	89
APÊNDICE C – Perfil dos docentes entrevistados	92

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Nas últimas décadas foi possível observar uma crescente expansão do Ensino Superior Brasileiro, tanto no setor público quanto no privado. Dados do Censo do Ensino Superior de 2010 revelam que, no período compreendido entre 2001 e 2010, o Ensino Superior teve um aumento de 110,1% nas matrículas¹. O Plano Nacional de Educação (PNE²), para a presente década (2011-2020), espera a continuidade desse fenômeno, haja vista que uma de suas metas é “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta”³ (BRASIL, 2011). Em 2009, essas taxas estavam em 26,7% e 14,4%, respectivamente, de acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL; INEP, 2010), o que torna o alcance da meta do PNE (2011-2020) desafiadora.

Diante desta expansão acelerada e uma perspectiva de crescimento ainda maior na presente década, novas demandas surgiram no interior das universidades, dentre elas, como lidar com um novo perfil de alunos, mas também com um novo perfil docente. É pensando nesse professor que se iniciam as reflexões deste trabalho. Busca-se, com esta pesquisa de mestrado, analisar quais saberes fazem parte do fazer docente dos professores que iniciam sua carreira em meio a um contexto de expansão e desafios da Educação Superior.

No processo de expansão descrito, insere-se a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde o aumento no número de docentes nos últimos anos é notório. No período de 2008 a 2011, que compreende a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) nessa Instituição, foram nomeados 346 professores, o que correspondeu a um crescimento de 41,5% no quadro de docentes da Universidade. Dentre os nomeados, há um elevado número de professores que têm sua primeira experiência profissional em sala de aula no ensino superior. Nessa conjuntura, identificar quem são esses docentes, e quais saberes eles trazem para seu fazer

¹ Fonte: Brasil; INEP, 2011.

² Conforme consulta a <http://www.camara.gov.br>, em 09/01/2014, o PNE ainda não foi aprovado, estando em tramitação no Legislativo (Câmara dos Deputados e Senado Federal).

³ Taxa de escolarização bruta consiste em um indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária teoricamente adequada a esse nível. O indicador taxa de escolarização líquida, por sua vez, identifica o percentual da população matriculada em determinado nível de ensino na faixa etária teoricamente adequada em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino (BRASIL; INEP, 2004).

pedagógico – que normalmente não fazem parte dos processos formativos e que são, muitas vezes, desconhecidos dos docentes universitários – configurou-se como o objeto de estudo.

No processo de expansão das universidades, ganha espaço a discussão sobre a necessidade de democratização do acesso com qualidade da oferta educativa. Para tanto, a pós-graduação *stricto sensu* cumpre papel fundamental. A relevância dessa formação específica está também reconhecida no PNE 2011-2020 cuja Meta 13 prevê “elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores” (BRASIL, 2011). Em 2010, esses percentuais correspondiam a 28,9% de mestres e 49,9% de doutores no setor público e 43,1% e 15,4%, respectivamente, no setor privado, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (BRASIL; INEP, 2010).

Nessa perspectiva, questiona-se: mestrados e doutorados qualificam para a docência universitária? De que forma os programas de pós-graduação influenciam seus alunos na formação docente? Discute-se muito a formação dos professores para os diversos níveis da Educação Básica, mas como se dá a formação dos professores para a docência superior?

O interesse pelo tema desta pesquisa nasceu da atuação profissional da pesquisadora⁴ no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da UFOP. Criado em 1995, na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o NAP tem como principal objetivo oferecer assessoria pedagógica aos docentes, Colegiados de cursos e Departamentos. Dentre as ações do NAP, está o Programa de Docência no Ensino Superior, que busca uma permanente melhoria das condições de ensino, visando ainda a elevação da qualidade da graduação como um todo. O Programa objetiva ser um espaço de reflexão da prática pedagógica, baseada na troca de experiências e realização de estudos na qual o docente é o protagonista. Um dos pressupostos do Programa é que a maioria dos docentes do ensino superior, na sua formação nos níveis de graduação e pós-graduação, não recebe uma formação adequada acerca dos aspectos inerentes ao fazer docente, conclusão essa apontada no Projeto Reuni da Universidade (UFOP, 2008).

Durante o desenvolvimento do trabalho do NAP, uma das ações desenvolvidas semestralmente é a *Pesquisa de Desenvolvimento de Disciplinas da Graduação*, aplicada a alunos e professores para avaliação das atividades desenvolvidas a cada período letivo. De uma forma geral, nos últimos dois anos os resultados dessa pesquisa apontavam algumas críticas às metodologias utilizadas pelos professores e às estratégias de avaliação da

⁴ Técnica em Assuntos Educacionais, atuando no NAP desde setembro de 2011.

aprendizagem dos alunos. Além disso, o setor recebia processo de avaliação de estágio probatório de docentes com demandas de aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Diante desse panorama, surgiu o interesse em investigar quais saberes ancoram esses professores para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, principalmente aqueles que estão no início da carreira docente. Surgiu ainda a necessidade de buscar informações que possam aperfeiçoar o desenvolvimento do Programa de Docência no Ensino Superior, que, nos últimos anos, encontra-se apenas realizando ações isoladas de apoio ao docente.

Estudos sobre a docência universitária apontam que a falta de formação específica para a atuação no ensino superior pode implicar, por um lado, em problemas didáticos decorrentes da inexperiência do professor iniciante, e, por outro, no risco de que não aconteça renovação da cultura e dos métodos encontrados na academia, estagnação essa proporcionada pela imitação acrítica por parte dos novos docentes daqueles procedimentos pelos quais foram formados (PACHANE, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2011; COELHO, 2012; FERENC, 2005). Pimenta; Anastasiou (2011) argumentam que os professores,

Quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. [...] O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam. (p.79)

No final da década de 1990, uma medida⁵ adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tornou obrigatório o estágio supervisionado da docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob sua tutela. Tal medida aponta para a necessidade de uma mínima formação de caráter pedagógico para aqueles que, realizando cursos de pós-graduação, têm na atividade docente em nível superior um campo de trabalho possível. Mostra, também, que a preocupação sobre a importância do saber pedagógico não é tão recente.

No entanto, no âmbito universitário, a dedicação ao ensino acaba sendo marginalizada no processo de ascensão profissional. Na carreira do docente do Ensino Superior, os títulos e as publicações – vinculados à pesquisa – são mais valorizados do que as atividades ligadas ao

⁵ A referida medida encontra-se no Ofício 28/99/ PR/CAPES expedido em 26/02/1999 pela Capes aos Reitores das Universidades Federais, complementada pela Portaria nº 52, de 26 de setembro de 2002.

ensino propriamente dito. Para Zabalza (2004), isso pode ser comprovado nos processos seletivos para professores, quando,

O que normalmente é avaliado nos concursos de ingresso e promoção são os méritos das pesquisas; o que os professores e seus departamentos tendem a priorizar por causa dos efeitos econômicos e do status são as atividades de pesquisa [...]. Na realidade, são muitos, e de muito poder no organograma das universidades, os que defendem que, para ser um bom professor universitário, o mais importante é ser um bom pesquisador. Eles entendem que “pesquisa” constitui um nível de desenvolvimento intelectual superior, uma capacidade para ver as coisas de forma mais rigorosa e sistemática, um maior conhecimento dos assuntos que transitaram nesse campo científico, etc. (p.155)

Frente a esse debate, busca-se compreender em que saberes os docentes no início de suas carreiras se apoiam e fundamentam suas práticas, se trazem algum conhecimento pedagógico de sua formação ou se reproduzem práticas de sua trajetória enquanto aluno, apenas se espelhando em seus antigos professores. Não existe a pretensão de apontar “receitas” metodológicas de práticas de ensino, mas sim encontrar lacunas na formação dos professores, contribuindo com os estudos no campo da pesquisa sobre a docência universitária, os saberes docentes e o professor iniciante, além de permitir o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Apoio Pedagógico da UFOP no que se refere à docência no Ensino Superior.

De forma mais específica, a presente pesquisa tem como objetivo responder as seguintes questões: qual é o perfil dos professores nomeados no período de 2008 a 2011 na UFOP? Quais saberes envolvem a atuação desses docentes? Os programas de mestrados e doutorados em que esses professores se formaram ofereceram, além da competência científica, a competência pedagógica para a atuação no ensino superior? Quais as dificuldades e potencialidades dos docentes no processo de ensino-aprendizagem?

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, além do presente capítulo de introdução, no qual apresenta-se a contextualização do objeto de pesquisa, situando-o no contexto atual do Ensino Superior, problematizando o tema da investigação, apresentando a justificativa e a relevância do estudo e nossos objetivos.

No segundo capítulo procurou-se dialogar com a literatura de referência da área, trabalhando com três eixos principais. Para fundamentar o objeto da pesquisa, que são os saberes docentes dos professores do Ensino Superior no contexto da expansão universitária, o primeiro diálogo com a literatura pautou-se na contextualização histórica da expansão do

ensino superior no Brasil nas últimas duas décadas; de maneira mais específica, é apresentada a expansão ocorrida na UFOP após a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O segundo diálogo concentrou-se na caracterização do local da pesquisa, apresentando ao leitor um pouco da história de fundação da UFOP, destacando a tradição nas áreas do ensino, pesquisa e extensão. O terceiro diálogo fundamentou-se na formação dos professores do Ensino Superior, passando pelos estudos sobre saberes docentes e professores iniciantes.

No terceiro capítulo é apresentado o percurso metodológico utilizando para o desenvolvimento dessa investigação, apontando os fundamentos metodológicos, os sujeitos da pesquisa e os métodos utilizados para coleta e análise dos dados.

No quarto capítulo há a discussão e análise dos dados. Para tanto, esse tópico foi organizado em duas partes: na primeira parte foi traçado o perfil dos docentes da UFOP nomeados entre 2008 e 2011, e na segunda parte foram apresentadas as categorias de análises apreendidas, relacionadas aos saberes mobilizados pelos professores iniciantes do Ensino Superior. O último capítulo é dedicado à conclusão do trabalho, apresentando algumas considerações reveladas na investigação, e apontando caminhos para novas investigações sobre a docência no Ensino Superior.

2. DIALOGANDO COM A LITERATURA

2.1 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Para contextualizar o problema desta pesquisa, este capítulo descreve o processo da expansão do ensino superior no Brasil nas últimas duas décadas (1995 a 2011), destacando as políticas destinadas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para esse fim. Especificamente, será abordada a expansão ocorrida na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Essa contextualização pauta-se em referenciais teóricos que analisam as reformas do ensino superior do período, e também em dados estatísticos do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996 (Lei no 9.394/96), é considerada como o marco de referência para o início do processo de reestruturação da educação superior no Brasil (CATANI; OLIVEIRA, 2007). O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir do seu primeiro mandato (1995-1998), deu início a uma ampla reforma que objetivou modificar o panorama da educação no país, particularmente da educação superior. Nesse sentido, promoveu a elaboração e a aprovação de um arcabouço legal capaz de alterar as diretrizes e bases que davam sustentação ao modelo implementado a partir da Reforma Universitária de 1968⁶ que estabeleceu a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como princípio norteador para o desenvolvimento da universidade brasileira. Além disso, introduziu mudanças concretas no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico, acarretando transformações significativas no campo universitário e na identidade das Instituições de Ensino Superior (IES).

Na reforma do governo FHC, entendeu-se que o modelo único (ensino, pesquisa e extensão) havia se esgotado e seria incapaz de adaptar-se às novas condições da economia mundial, pois era inerte e inflexível às demandas, exigências e desafios atuais. Para aquele governo, era necessário flexibilizar e diversificar a oferta de educação superior, de maneira a

⁶ “[...] a reforma tem objetivos práticos e tende a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental, em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por consequência o aumento de produtividade dos sistemas econômicos. Para tanto, impõe-se a metamorfose de uma instituição tradicionalmente acadêmica e socialmente seletiva num centro de investigação científica e tecnológica em condições de assegurar a autonomia da expansão industrial brasileira” (BRASIL; Governo Costa e Silva, 1968, p. 24-25)

possibilitar o surgimento de novas estruturas institucionais e organizacionais e que as instituições existentes, em especial as universidades, pudessem repensar sua identidade e desenvolver competências mediante a associação com as demandas e exigências do regional, local, do setor produtivo e do mercado de trabalho (BRASIL; MEC, 1996).

Sob esse prisma, para Sguissardi e Silva Jr. (2001), as políticas educacionais foram redirecionadas e sintonizadas com as premissas neoliberais – que enfatizam a produtividade, a eficiência e a qualidade total. A educação foi perdendo a sua identidade como direito social, rompendo-se o princípio da universalização da educação em todos os níveis. Nesta lógica, essa reforma trouxe uma nova forma de ação e de relacionamento entre Estado e IES, na qual o Estado assume papel destacado no controle e na gestão de políticas para o setor por meio de mecanismos de avaliação e de financiamento, além de uma nova forma de conceber a produção do trabalho acadêmico e o atendimento às demandas da sociedade, tomando os sinais de mercado como norte para o processo de reestruturação.

Ainda segundo Sguissardi e Silva Jr. (2001), para cada aspecto levantado para a crise do sistema de educação superior público brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) apresentou uma proposta para superação: para o modelo de universidade de pesquisa, unificado e caro para o poder público, propôs a diferenciação institucional, com maior incentivo às IES privadas; para superar a unidade de financiamento público com verbas federais, propôs programas de diversificação das fontes de financiamento, a admissão do ensino pago em todas as instituições, a vinculação entre os subsídios de financiamento aos resultados apresentados e liberdade das IES de firmarem convênios de pesquisa e prestação de serviço com a iniciativa privada; para diminuir a responsabilidade do governo com as questões de manutenção das IES, sugeriu a mudança da função do Estado para o papel de fiscalização e regulação; para controlar a qualidade e equidade das medidas propostas para a superação, recomendou um sistema de avaliação eficiente; e, para controlar a expansão, propôs a reestruturação da política de financiamento do ensino superior ampliando ao setor privado, baseado por razões de mérito (SGUISSARDI; SILVA JR. 2001).

Nesse contexto, as universidades públicas sofreram drásticos cortes e ajustes (de recursos financeiros, não autorização de contratação de pessoal docente nem mesmo para reposição do quadro, redução da matrícula, precarização das condições salariais e de trabalho) e mudanças significativas no seu modo operacional (lógica competitiva e individualista do trabalho e da produção docente). Sob a máxima da racionalização de recursos e pela necessidade de elevar os níveis de eficiência e de responsabilidade social, as IES públicas aumentaram as iniciativas para captação de recursos junto a empresas e clientes, vendendo

seus serviços. Na área educacional, a venda de serviços se concretizou por intermédio de cursos pagos (principalmente os de especialização); de parcerias entre as universidades públicas e empresas (fundações privadas) para realização de consultorias e assessorias; da política de extensão universitária (cursos de curta duração); e da criação de mestrados profissionalizantes (SGUISSARD; SILVA JR., 2001).

As instituições privadas, por sua vez, viveram, na década de 90, uma forte expansão, sobretudo depois de 1995, que as tornou um importante setor econômico. Em 1991, existia um total de 893 IES no Brasil, passando, em 1996, para 922, o que corresponde a um crescimento de 3,2%. No período posterior à LDB, o número de IES aumentou significativamente no país. De 922 instituições, em 1996, passou para o registro de 2.314 IES no Brasil, em 2009, o que corresponde a uma expansão de 151%, sendo 245 instituições públicas (10,6%) e 2.069 (89,4%) particulares (REIS, 2011).

O que se percebe é a grande expansão das IES privadas em detrimento das públicas. Dados apresentados no Relatório Técnico do INEP sobre os números de ingressos de alunos nas IES no setor público e privado no Brasil revelam que em 2002 o setor privado respondeu por 77,1% dos ingressos no Ensino Superior (MEC; INEP 2002).

Segundo Durham⁷ (2002, apud VIEIRA, 2003), a expansão do setor privado não foi acompanhada por uma competição entre as instituições privadas, como forma de pressão do mercado pela melhoria da qualidade dos cursos. Assim, ao lado de alguns estabelecimentos nos quais a formação oferecida é de bom nível, proliferaram “escolões”, ou pouco mais que “fábricas de diplomas”.

A expansão da rede particular proliferou até o ano de 2002, quando o modelo mostrou esgotamento, uma vez que aumentaram as vagas na iniciativa privada, mas grande parte dessas encontrava-se ociosa. Em estudo realizado para o INEP, Amaral (2006)⁸ citado por Chaves e colaboradores (2009) demonstrou, por meio da análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2004, que a expansão do setor privado chegou ao limite devido ao baixo rendimento médio mensal das famílias residentes em domicílios particulares no país. Essa desigualdade evidencia que a política de expansão do ensino superior pela via do setor privado tem como limite a própria incapacidade financeira de as famílias manterem seus filhos nesse tipo de estabelecimento de ensino.

⁷ DURHAM, E. Uma política pública para a educação superior. In: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Políticas públicas de educação superior. Brasília: ABMES; FUNDAESP, 2002.

⁸ AMARAL, N.C. O limite da expansão da educação superior privada no Brasil, regiões e estados. Goiás. (digitalizado) 2006.

Chaves e colaboradores (2009) interpretam a política de expansão das IES privadas nesse período como reflexo, de um lado, da omissão dos governos em relação à expansão das instituições públicas, criando uma reserva de mercado para o setor privado. Por outro lado, a liberalização e a desregulamentação desse setor encontrou facilidades para se expandir por meio da adoção pelo Estado brasileiro de uma série de mecanismos, tais como: liberalização dos serviços educacionais, isenções tributárias, isenção da contribuição previdenciária entidades filantrópicas, isenção do salário educação, bolsas de estudo para alunos carentes via programa do Crédito Educativo, hoje transformado em Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), empréstimos financeiros a juros baixos por instituições bancárias oficiais (como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES), o Programa Universidade para Todos (Prouni), – que será explicado a seguir – dentre outras formas de estímulo.

Cabe destacar que no primeiro mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), que sucedeu ao de FHC, a política de incentivo às instituições privadas ainda esteve presente. Aproveitando a expansão da década de 90, foi implementado o Prouni, além disso houve um aumento dos Fundos de Financiamentos Estudantis (FIES).

O Prouni – criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 – tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, nas instituições privadas de educação superior. Em contrapartida, as instituições de ensino que aderem ao programa têm isenção de alguns tributos. O programa é direcionado aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar de até três salários mínimos. A seleção dos candidatos é realizada pela nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo dados oficiais do Programa⁹, o Prouni já atendeu, desde sua criação, mais de um milhão de estudantes, sendo 67% com bolsas integrais. Cabe destacar que, a partir de 2007, o Prouni e sua articulação com o Fies, integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Apesar do impacto desses números, esse programa de acesso ao ensino superior das camadas sociais menos privilegiadas acabou recebendo muitas críticas. Para Catani e co-autores (2006), o Prouni promove uma política pública de acesso à educação superior, mas pouco tem se preocupado com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua

⁹ Dados disponíveis em <http://siteprouni.mec.gov.br/>

democratização. O programa orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas.

Após esses incentivos às IES privadas, o governo Lula iniciou uma nova política de expansão das IFES. Segundo dados do MEC, a expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação¹⁰.

A expansão da educação superior pública foi favorecida pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2001. O principal objetivo do Reuni é ampliar o acesso e a permanência na educação superior, por meio do aumento de vagas nos cursos de graduação, da ampliação da oferta de cursos noturnos, do combate à evasão, da redução das desigualdades sociais no país, além da promoção de inovações pedagógicas. Cabe destacar que a expansão do setor privado não se interrompe no governo Lula, programas de financiamento estudantil como o Prouni e Fies foram ampliados e intensificados visando o acesso de alunos nas universidades tanto no setor público quanto nas instituições privadas que continuaram expandindo.

O Ensino Superior Brasileiro teve, portanto, um aumento expressivo na última década. O Censo do Ensino Superior de 2010 mostra que o número de matrículas nos cursos de graduação aumentou 7,1% entre os anos de 2009 e 2010 e 110,1% entre 2001 e 2010 (BRASIL; INEP, 2010). Dentre os fatores que justificam tal expansão, está o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos, que amplia o mercado para mão de obra especializada. Além desta demanda, destaca-se a oferta de políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência dos alunos na educação superior, entre as quais estão o aumento no número de financiamentos estudantis (bolsas e subsídios) em programas como o Fies e o Prouni e o aumento da oferta de vagas na rede federal, via abertura de novos campi e novas Instituições de Ensino Superior (IES), bem como a interiorização das universidades já existentes. Destaca-se ainda, a criação pelo Ministério da Educação (MEC), em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais, no âmbito do

¹⁰Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81. Acesso em 13/11/2011.

Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Essas iniciativas procuravam responder às expectativas de democratização do ensino superior conforme previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2001.

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) insere-se nesse contexto de expansão. Em 2002, um novo campus foi implantado no município de João Monlevade, no qual foi oferecido inicialmente o curso de Engenharia de Produção, sendo posteriormente ampliado com a criação dos cursos de Sistemas de Informação, Engenharia de Computação e Engenharia Elétrica no Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (ICEA).

Ainda nesse período de expansão, destaca-se a criação, em dezembro de 2003, de mais uma unidade acadêmica da UFOP, o Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) que tem origem no Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), criado em 2000 e vinculado à Pró-reitoria de Extensão, como o órgão responsável pela administração e coordenação didático-pedagógica dos Programas e Projetos de Educação a Distância (EAD) da UFOP. Por meio do CEAD, a UFOP “visa promover a democratização do saber, o acesso à educação e a interiorização da oferta de cursos para atender às demandas da comunidade e de entidades públicas e privadas” (Texto Institucional do CEAD, publicado no site da UFOP, 2012)¹¹. Atualmente o CEAD oferece os cursos de graduação Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Geografia e Bacharelado em Administração Pública, além de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Tutoria em EAD e Práticas Pedagógicas.

Com a interiorização do campus na cidade de João Monlevade e o lançamento do Programa Reuni, em 2008, a UFOP ampliou seus números da graduação, com abertura de 15 novos cursos, sendo 13 no período noturno e dois diurnos. Cabe destacar que, em meio a essa expansão, a UFOP implantou também a política de ação afirmativa, que reserva 30% das vagas de cada curso de graduação para alunos oriundos de escolas públicas, possibilitando maior acesso para os alunos das camadas sociais economicamente menos favorecidas.

O gráfico 1 apresenta o número de cursos oferecidos pela UFOP no período de 2002 a 2011 na modalidade presencial e a distância. Os dados revelam que os cursos presenciais tiveram um aumento de 42%, alcançando um total de 45 cursos distribuídos nos três campi da UFOP, localizados nas cidades de Ouro Preto, Mariana e João Monlevade. O maior salto foi a partir da implementação do programa Reuni no ano de 2008. Na modalidade a distância, no que se refere ao número de cursos, não há uma ampliação significativa. No entanto, no que se refere ao número de Polos de Apoio Presencial, este número ganha proporções bem mais

¹¹ Acesso em 23/06/2012.

expressivas, principalmente no que se refere ao número de alunos matriculados nesta modalidade de ensino, como pode ser observado no gráfico 2, atingindo em 2009 o maior pico com o número de 4.707 alunos atendidos pelos 14 polos distribuídos no interior dos estados de Minas Gerais, São Paulo e Bahia.

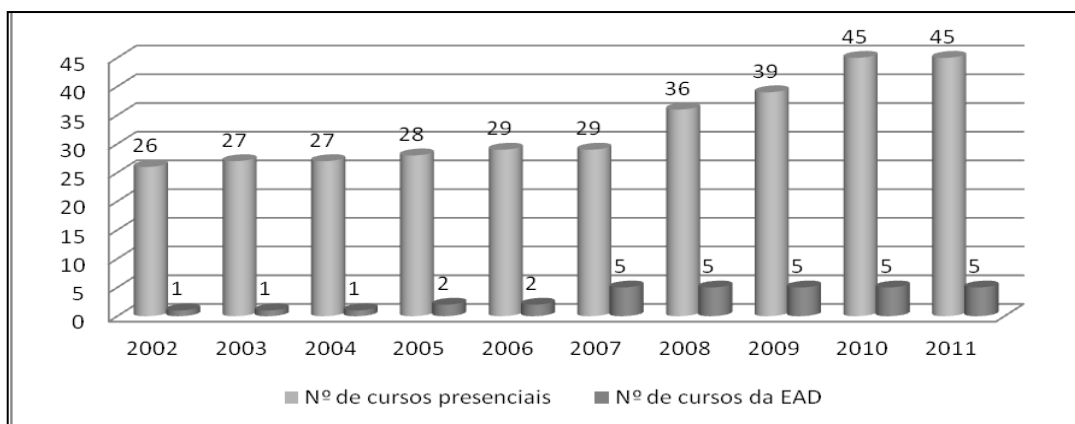


GRÁFICO 1- Número de cursos oferecidos na UFOP nas modalidades presencial e EAD
Fonte: Elaboração própria com dados do Censo do Ensino Superior MEC/INEP (2011)

Se em números percentuais a ampliação dos cursos na UFOP aumentou 42%, a oferta de vagas, principalmente no Ensino Presencial, teve um crescimento em números absolutos que atingiu a matrícula de 9.529 alunos em 2011, alcançando o índice de ampliação do acesso às vagas em mais de 50%. (Gráfico 2)

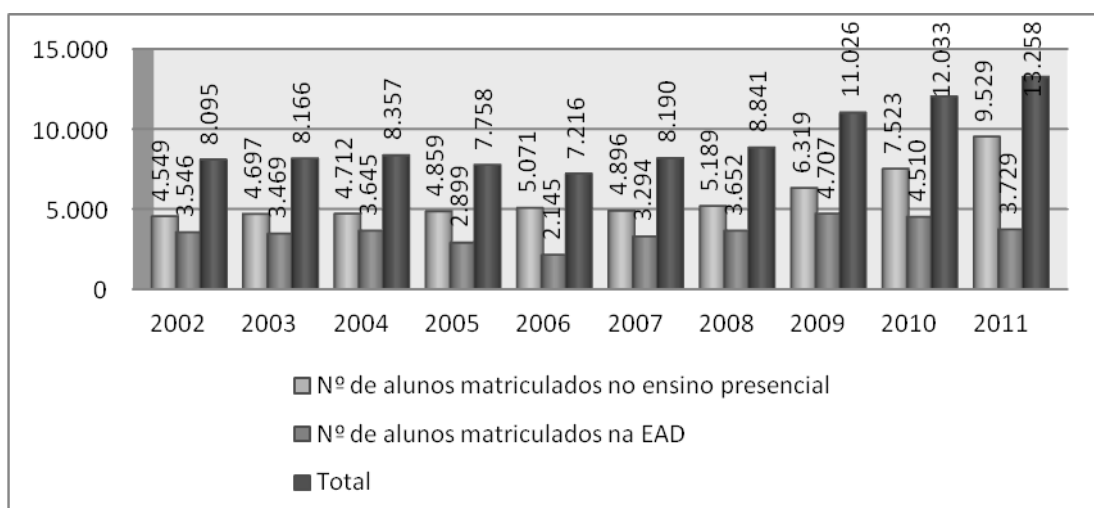


GRÁFICO 2 – Expansão do número de alunos matriculados na UFOP
Fonte: Elaboração própria com dados do Censo do Ensino Superior MEC/INEP

Atualmente, a despeito da significativa expansão na UFOP, o desafio encontra-se na permanência e no sucesso destes alunos, uma vez que a evasão ainda é uma realidade de

nossas IES¹². Por essa razão, a busca pela permanência dos alunos na universidade e a redução da evasão, bem como pensar no outro ator – o professor – que desenvolve o papel de mediador deste processo de ensino-aprendizagem é de suma importância.

O grande número de alunos ingressantes no ensino superior demandou um maior número de professores. Isto evidencia a importância de estudos sobre a docência universitária, uma vez que surge novos desafios, que perpassam pela formação dos professores que irão atuar neste novo cenário, o que justifica a investigação dos saberes desenvolvidas pelos docentes que estão chegando nas IES.

2.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO ANTES E APÓS O REUNI

Esta seção pretende caracterizar o local de desenvolvimento desta pesquisa, apresentando a história de fundação da Universidade Federal de Ouro Preto, destacando sua tradição no que se refere ao ensino, à pesquisa e extensão, bem como os projetos institucionais desenvolvidos nessas áreas. Será traçado a trajetória da Instituição antes e após o Reuni.

2.2.1 A fundação da Universidade Federal de Ouro Preto

A UFOP foi criada durante o período militar, pelo Decreto Lei nº 778, de 21 de agosto de 1969, por meio da fusão de duas instituições de ensino superior centenárias de Ouro Preto: a Escola de Farmácia e Bioquímica, criada em 1839, e a Escola de Minas e Metalurgia, criada em 1876. Sua criação representou um dos desdobramentos da reforma universitária promovida pelos militares, por meio da Lei nº 5540, cujo artigo 10 determinava a “aglutinação em universidades ou federação de escolas os estabelecimentos isolados de ensino superior existentes no país” (BRASIL, 1968). Quando fundada, a UFOP oferecia os cursos de Farmácia e as Engenharias de Minas, Metalúrgica, Civil e Geológica. Atualmente, a Escola de Farmácia oferece apenas o curso de Farmácia e a Escola de Minas oferece os cursos de Engenharia de Minas, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Civil, Engenharia Geológica, Engenharia Ambiental, Engenharia de Produção e Engenharia de Controle e Automação. Com

¹² Na UFOP, em 2008, o índice de evasão na modalidade presencial era de 6%. Em 2010 esse índice atingiu 17,6%, o que revela um aumento significativo nas taxas de evasão na Instituição e a necessidade de investigar as possíveis causas desse fenômeno. (Dados do Censo da Educação Superior informados pela UFOP)

a implantação do Reuni em 2008, foram abertos os cursos de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Mecânica, completando os cursos oferecidos por esta unidade acadêmica.

Em 1979, dez anos após sua fundação, foram incorporados à UFOP os cursos de formação de professores oferecidos pela Universidade Católica de Minas Gerais, criada em 1960, na cidade Mariana, Minas Gerais, dando origem ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), uma das atuais unidades acadêmicas da UFOP. Naquela época, eram oferecidos os cursos de Licenciatura em História e Letras. Atualmente, após a implantação do Reuni, foi incorporado a esta unidade acadêmica o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Em 1981, foi fundado o Instituto de Artes e Culturas (IAC), que, até 1994, não oferecia cursos de graduação, apenas cursos livres de teatro e música (SANTOS, 2011). A partir de 1986, começou oferecer algumas edições de um curso de pós-graduação, especialização *Lato Sensu* em Cultura e Arte Barroca. Somente em 1994 é oferecido o primeiro curso de graduação em Filosofia, sendo nessa mesma data o IAC incorporado como mais uma unidade acadêmica da UFOP, passando a se chamar Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC). Atualmente o IFAC oferece além do curso de Filosofia, os cursos de Música e Artes Cênicas, ambos implantados em 1998, representando, segundo Santos (2011), a verticalização de um tipo de formação que se praticava desde 1981, por meio de cursos livres.

Em 1982, foi fundado o Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB) para abrigar as disciplinas dos ciclos básicos das áreas de Ciências Exatas, Tecnológicas, Biológicas e de Saúde. O ICEB acolhe, também, os cursos de Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Física, Química Licenciatura, Química Industrial e Matemática. Com a implantação do Reuni, o curso de Estatística completa os cursos ofertados pelo ICEB.

Em 1994, foi fundada mais uma unidade acadêmica na UFOP, a Escola de Nutrição. Esta unidade surge para receber o curso de Nutrição, pioneiro do Estado de Minas Gerais, implantado em 1978, até então pertencente Escola de Farmácia. Após o Reuni, a Escola de Nutrição passa a oferecer também o curso de Ciências e Tecnologia de Alimentos.

A UFOP, no ano 2000, começa atuar na Educação à Distância (EAD), criando assim, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância, hoje Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD). Na data de sua fundação, oferecia o curso de Educação Básica: anos iniciais do Ensino Fundamental, e a partir de 2007, vinculou-se à Universidade Aberta do Brasil (UAB), passando a oferecer os cursos de graduação em Administração Pública, Pedagogia, Matemática e Geografia. O CEAD surge como mais uma política de interiorização e acesso da população ao ensino superior. Hoje a abrangência do CEAD alcança mais de cinquenta

cidades nos estados de Minas Gerais, Bahia e São Paulo, onde estão localizados os polos de apoio presencial.

Em 2002, a UFOP expandiu sua abrangência com a implantação de mais um campus na cidade de João Monlevade, no qual funciona hoje o Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (ICEA). Segundo Santos (2011), sua fundação nasceu de um convênio da UFOP com a Prefeitura Municipal de João Monlevade, localizada a 150 km de Ouro Preto, considerada uma região industrial de Minas Gerais, em que a presença da UFOP se concretiza como um importante instrumento do seu desenvolvimento. Essa unidade acadêmica oferece os cursos de Engenharia de Produção, Sistema de Informação, Engenharia Elétrica e Engenharia da Computação, sendo os dois últimos implantados no período do Reuni na instituição.

Em 2008, é criado o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), na cidade de Mariana, no âmbito do projeto do Reuni. O ICSA abarca os cursos de Serviço Social, Comunicação Social - Jornalismo, Ciências Econômicas e Administração. Segundo Santos (2011), sua instalação procurou atender a três objetivos principais:

(1) ampliar a presença da UFOP nessa importante cidade; (2) atender ao maior número de propostas de criação de cursos apresentados pela comunidade universitária; (3) minimizar os impactos de uma expansão da UFOP muito grande na cidade de Ouro Preto (p.92).

Em 21 de dezembro de 2012 é fundada a mais nova unidade acadêmica da UFOP, a Escola de Medicina, que passa a abrigar o curso de Medicina, cuja criação em 2007 esteve vinculada à Escola de Farmácia. O curso de Medicina da UFOP oferece uma formação generalista, científica, humanista, crítica e reflexiva, na qual o estudante será capacitado a atuar no processo saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção e prevenção da saúde, na perspectiva de integralidade da assistência médica.

Alguns cursos da UFOP são vinculados administrativamente à Reitoria, não pertencendo, portanto, a uma unidade acadêmica específica, são eles: Direito, Turismo, Museologia e Educação Física. O curso de Direito foi criado em 1994 tendo início suas atividades na cidade de Mariana, sendo posteriormente transferido para Ouro Preto, onde funciona atualmente no Campus Morro do Cruzeiro. A criação do curso de Direito na região dos Inconfidentes visou atender a demanda social pela formação de bacharéis em Direito com capacitação técnica e sólidos fundamentos humanísticos. A iniciativa ocorreu a partir da parceria estabelecida entre o Município de Mariana, a Arquidiocese de Mariana e a UFOP.

O curso de Turismo foi criado em 1999 na conjuntura política da expansão da rede federal de ensino estimulada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Santos (2011) destaca que o curso “se insere perfeitamente na vocação da região, em que uma das principais atividades econômicas é o Turismo” (p.93). Já o curso de Educação Física foi implementado no âmbito do Reuni, em 2008, funcionando no Centro Desportivo (CEDUFOP). A Educação Física foi implantada como disciplina curricular, separadamente na Escola de Minas e na Escola de Farmácia, no início da década de 70, em cumprimento do Decreto-lei 69.450, que determinava a obrigatoriedade dessa disciplina para todos os cursos oferecidos, em todos os períodos escolares. Com o objetivo de unificar a disciplina Educação Física sob uma única coordenação, foi criado o Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto – CEDUFOP, assim, o curso de Educação Física veio contribuir para a afirmação da identidade do CEDUFOP, sendo oferecido nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado, e hoje vem desenvolvendo atividades integradas com toda a comunidade acadêmica e da região.

O curso de Museologia, também implementado pelo Reuni em 2008, encontrou uma universidade e uma cidade dotada de condições favoráveis à sua criação. Do ponto de vista da UFOP, o fato de ter se originado de duas escolas centenárias trouxe uma herança um rico acervo de mais de um século, que se encontra preservado devido a ações da instituição e a organização em um complexo museológico denominado Museu de Ciências e Técnica da Escola de Minas. A região possui outras quinze instituições museológicas que apresentam uma diversidade de coleções como, por exemplo, museus de arte sacra, de arte moderna, museus históricos, museu de ciência, museu território e ecomuseu, além de quatro arquivos históricos, três centros culturais, inúmeros monumentos e um incomparável patrimônio artístico-cultural. Todo esse cenário contribuiu para balizar a criação do curso na UFOP.

A figura 1 apresenta o fluxograma das unidades acadêmicas e dos cursos da UFOP. Atualmente a UFOP é constituída por dez unidades acadêmicas, mais os cursos isolados, vinculados administrativamente à Reitoria, distribuídas nos três campi nas cidades de Ouro Preto, Mariana e João Monlevade. Oferece 38 cursos de graduação presenciais e quatro cursos na modalidade a distância.

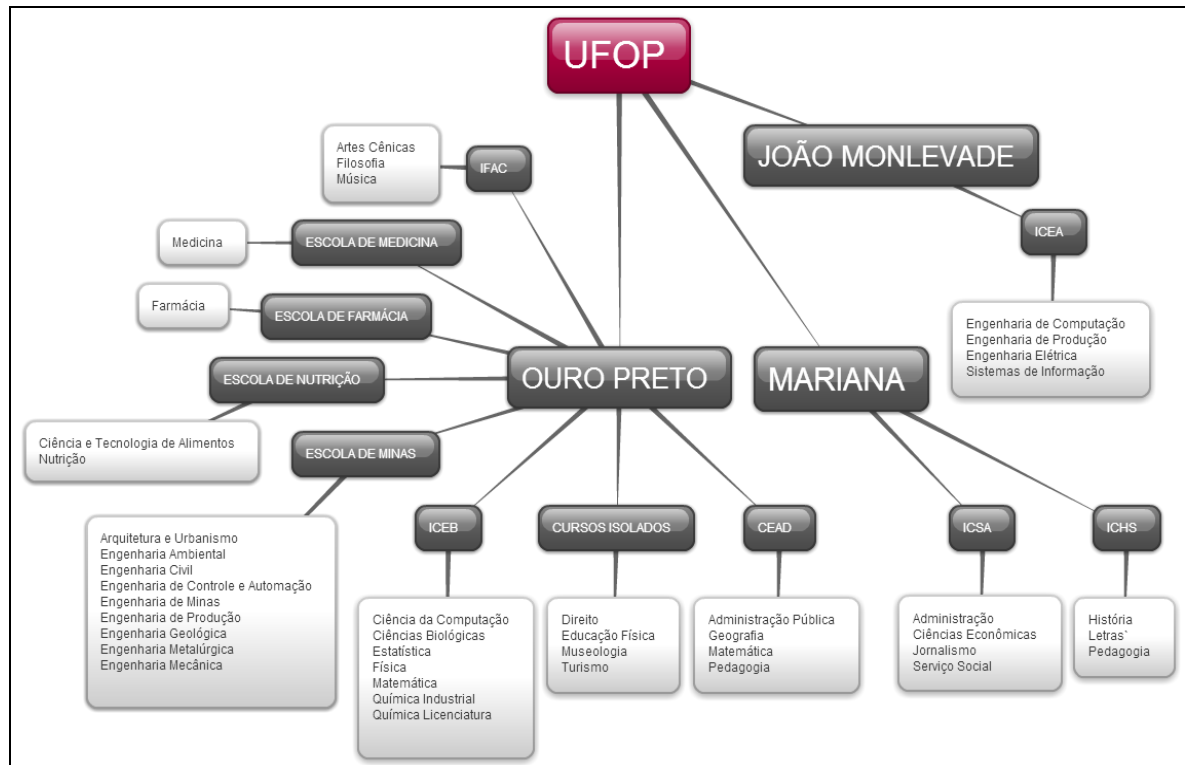


Figura 1 – Fluxograma dos cursos da UFOP.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da PROGRAD/UFOP, atualizados até outubro de 2013.

2.2.2 A UFOP no campo da pesquisa

A UFOP oferece 22 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo nove doutorados, distribuídos em cinco grandes áreas do conhecimento: Engenharias; Ciências da Saúde e Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Letras. Além de dezoito mestrados acadêmicos, a UFOP oferece cinco mestrados profissionais e treze cursos de especialização *lato sensu* em diversas áreas do conhecimento.

Na área de Engenharia são oferecidos: o mestrado e doutorado em Engenharia Civil; Engenharia Ambiental; Engenharia de Materiais; Geotecnia e mestrado em Engenharia Mineral. O Núcleo de Geotecnia da Escola de Minas (NUGEO) foi criado para coordenar institucionalmente as atividades e as pesquisas de pós-graduação em Engenharia Geotécnica na UFOP, aglutinando os programas de pós-graduação que tinham linhas de pesquisa na área. Com a mesma proposta da criação de núcleos para coordenação de programas com linhas de pesquisas próximas, foi criado o Núcleo de Pesquisas e Pós-Graduação em Recursos Hídricos (ProÁgua).

Na área de ciências da vida, o Núcleo de Pesquisas em Ciências Biológicas (NUPEB) abarca os programas de pós-graduação em Ciências Biológicas e o de Biotecnologia oferecendo mestrado e doutorado. Completando os Programas de Pós- Graduação da área de

Ciências da Vida, a UFOP oferece o mestrado e doutorado em Ciências Farmacêuticas; mestrado em Ecologia de Biomas Tropicais; Saúde e Nutrição e em Nanotecnologia Farmacêutica.

Na área de Ciências Exatas e da Terra tem-se o Programa de Pós-graduação em Evolução Crustal e Recursos Naturais que oferece o mestrado e doutorado; o mestrado em Ciências da Computação e em Ciências-Físicas de Materiais.

Na área de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Letras, Linguística e Artes, a instituição oferece o mestrado em Estética e Filosofia da Arte; mestrado e doutorado em História; mestrado em Letras e em Educação.

Dentre os mestrados profissionais tem-se: mestrado em Ensino de Ciências; Educação Matemática; Construção Metálica; Engenharia Geotécnica e o de Sustentabilidade Socioeconômica e Ambiental.

A UFOP conta também com o Núcleo de Inovação Tecnológica - NITE/UFOP, criado no ano de 2001 com o nome de SEAPI (Serviço de Apoio a Propriedade Intelectual) é um órgão vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto e que possui como missão promover a formação de um ambiente cooperativo que conjugue interesses da UFOP, empresas e órgãos para promoção de atividades inovadoras e de transferência de tecnologia, com vistas a contribuir para o desenvolvimento social e econômico da região de influência da Instituição. Entre suas atribuições está a divulgação das políticas nacionais de proteção da propriedade intelectual e inovação, bem como sua importância no meio científico e tecnológico. O NITE é um importante espaço institucional para os pesquisadores no que tange ao auxílio de registro de patentes, marcas, desenho industrial, entre outros, consolidando a pesquisa na UFOP.

2.2.3 – A extensão na UFOP

As atividades de extensão promovidas pela UFOP são desenvolvidas no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Estruturadas em programas, projetos, cursos e eventos as atividades se dividem nas seguintes temáticas: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho. Todos os trabalhos têm grande importância acadêmica e comunitária. No entanto, destacamos alguns que se sobressaem pelo alcance social e pelo número de pessoas envolvidas. O Programa “UFOP com a Escola”, criado em 2009, é um exemplo, pois atinge alunos e professores de cinco municípios da região (Ouro Preto, Mariana, Itabirito, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos); as propostas

desenvolvidas no projeto consistem em cursos de capacitação e formação continuada de professores na modalidade presencial, além do projeto "Novos talentos", que, por meio de oficinas, cursos e atividades em períodos extracurriculares, busca tornar mais acessível o conhecimento científico a professores e estudantes da educação básica.

Na área da saúde, os laboratórios da Escola de Farmácia realizam mais de mil exames de análises clínicas mensais para o Sistema Único de Saúde, com custo abaixo do mercado e o respaldo científico da Universidade. Entre outras atividades de extensão, destacam-se: programação do Cine Vila Rica, Fórum das Letras, Seminário de Extensão e o Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana.

O prédio do cinema, construído para abrigar o Liceu de Artes e Ofícios, foi comprado pela UFOP em 1986. A princípio, foi transformado em Centro de Cultura com funcionamento regular. Em 2004, o espaço passou por uma reestruturação e foi criado o Cine Vila Rica. O cinema apresenta uma programação semanal para a comunidade e também é utilizado para palestras, cursos, encontros e eventos em geral.

Buscando destacar a importância da relação entre o autor e o público participante, desde 2005, o Fórum das Letras apresenta atividades gratuitas com importantes nomes da literatura brasileira. A programação inclui Fórum das Letrinhas, Ciclo de Jornalismo e Literatura Via-Sacra Poética, além de oficinas e palestras. Os debates promovem a valorização da identidade, da diversidade e da literatura dos países de língua portuguesa.

O Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana tem como finalidade difundir e estender a arte e a cultura, aproximando-as da sociedade; ele foi realizado pela primeira vez em 1967, contando com a coordenação da UFMG até o ano de 2000. Algumas modificações foram feitas e em 2004, a UFOP realizou o Fórum das Artes; no ano seguinte, a Universidade uniu-se à Prefeitura de Ouro Preto e, pela primeira vez, o Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana foi associado ao Fórum das Artes, tornando-se um evento único. O Festival conta com sete curadorias - Artes Plásticas, Artes Visuais, Artes Cênicas, Patrimônio, Infantojuvenil, Música e Literatura. Para contemplar um público amplo, as manifestações artísticas adquirem diversas formas, como espetáculos, oficinas, palestras, circuitos, exposições, entre outras atividades. Cabe destacar a participação ativa dos alunos da UFOP na realização e no apoio desse evento tão importante para a cidade e a universidade.

2.2.4 – A UFOP no campo do ensino

As atividades no campo do ensino na UFOP são geridas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Além de coordenar o trabalho realizado nos 38 cursos de graduação presenciais e 4 cursos a distância, a PROGRAD, por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) desenvolve programas e projetos de melhoria da qualidade do ensino, dentre os quais destaca-se: Programa Docência no Ensino Superior; Pesquisa de Desenvolvimento de Disciplinas da Graduação; Programa de Monitoria; Programa Pró-Ativa; Programa de Auxílio à organização e participação em eventos.

Dos projetos citados, dois em especial se destacam quanto ao auxílio proporcionado ao trabalho na graduação. O primeiro deles é a Pesquisa de Desenvolvimento de Disciplinas, por meio do qual é aplicado semestralmente um questionário a alunos e professores com perguntas que abarcam aspectos do processo de ensino-aprendizagem, tais como: planejamento, metodologia de ensino e avaliação. A equipe do NAP realiza a tabulação desses dados e disponibiliza para toda comunidade acadêmica o relatório da pesquisa, concedendo visibilidade aos dados coletados e incentivando a reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas na graduação. Com um caráter mais institucional, esse relatório é encaminhado às chefias de departamento para que seja discutido junto a seus professores.

Outro projeto de destaque é o Programa Pró-Ativa, criado em 1999, e considerado atualmente pela instituição como uma ação inovadora destinada a contribuir para a melhoria do ensino de graduação. O programa é desenvolvido por meio de projetos que visam o aprimoramento de metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem; a elaboração e a organização de materiais e coleções didáticas de auxílio a disciplinas; ações para redução da evasão e retenção na graduação; propostas associadas aos Projetos Pedagógicos dos cursos e outras relacionadas à temática da acessibilidade e inclusão. Os projetos são desenvolvidos por estudantes de graduação da Universidade Federal de Ouro Preto sob a orientação de docentes de diversas áreas de conhecimento. Para a socialização dessas experiências, a Pró-reitoria realiza anualmente, desde 2008, a ‘Mostra Pró-Ativa’, que é uma mostra de trabalhos por meio de apresentações orais e exposição de pôsteres. A partir de 2009, essa Mostra se tornou parte do *Encontro de Saberes*, evento que visa integrar ensino, pesquisa e extensão, pilares do Ensino Superior, cujo objetivo é ampliar e aprofundar o diálogo entre a Universidade Federal de Ouro Preto e a comunidade. O evento tem como princípios gerar conhecimentos e fortalecer o vínculo e o compromisso com a população. Uma média de 90 projetos é aprovada anualmente no Programa Pró-Ativa.

Essas ações estão diretamente entrelaçadas ao fazer docente, tanto a Pesquisa de Disciplina quanto o Programa Pró-Ativa visam a intervenção e a melhoria do processo de ensino e a aprendizagem na graduação.

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: SABERES DOCENTES DE PROFESSORES INICIANTES

Esta seção busca refletir sobre a formação de professores para atuação no Ensino Superior. Especificamente, pretende-se dialogar sobre a docência universitária, tomando como referência os docentes em início de carreira.

Refletir sobre o ensino como mediador da formação do professor universitário não é tarefa frequente. Segundo Cunha (2000), o modelo de formação para o magistério de nível superior tem na pesquisa o seu principal alicerce. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência do Estado para o credenciamento das universidades centram o parâmetro de qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. Comungando com esse princípio de formação, Isaia et al. (2006) aponta que há um descaso em relação à formação docente para o ensino superior, pelo fato de que os critérios de seleção e progressão funcional estarem centrados, principalmente, na titulação acadêmica e na produção científica. Essa autora destaca ainda que não há políticas institucionais e dos órgãos de fomento como o MEC, a Capes, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que estimulem o aprimoramento da docência.

Nesse sentido, é possível perceber que 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. Isso reflete uma perspectiva que concebe a docência universitária 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 de professor, o que é parte da perspectiva construtora do perfil docente das últimas décadas (CUNHA, 2000).

No entanto, nem sempre foi assim. Segundo Cunha (2000), o modelo histórico do ensino superior no Brasil, em seus primórdios, se preocupou mais com a formação profissional do que com a geração de novos conhecimentos. Contudo, nas décadas de 60 e 70, acompanhando o modelo desenvolvimentista que permeou as políticas públicas, a universidade foi vista como um possível espaço privilegiado para a produção de um conhecimento necessário para o fortalecimento do Estado Nacional. Por outro lado, a mesma

concepção de Estado, vivida em um período autoritário, usou essa estratégia para diminuir e até anular a ideia clássica da universidade, para a qual o pensamento crítico e universal era a tônica, possibilitando a liberdade e a contestação.

Buscando compreender os aspectos legais que fundamentam a concepção sobre a docência universitária, retomamos a Reforma Universitária de 1968, na qual a indissociabilidade entre ensino e pesquisa constitui-se como princípio fundamental para o desenvolvimento da universidade brasileira, princípio também ressaltado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Este princípio, formal e obrigatório, acabou por transformar todos os professores universitários em potenciais professores pesquisadores. No que se refere paradoxalmente ao grande avanço que essa medida significou para a estruturação das universidades, ela também tem produzido “uma grande burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização da atividade docente”¹³ (NOGUEIRA¹⁴, 1989: p. 36 apud CHAMLIAN, 2003).

Na Educação Superior, a preparação para a docência está normatizada pela exigência legal, ancorada na LDB Lei nº 9394/1996, que determina a qualificação necessária para a docência universitária a ser realizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os programas de mestrado e doutorado, conforme destacado no artigo 66¹⁵.

Ainda analisando a LDB vigente, em seu artigo 52 (definidor de universidade), incisos I, II e III, está determinado que as universidades são instituições que se caracterizam por ter:

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II – Um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III- um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Diante das exigências da legislação em vigor, é possível compreender que, diferente dos níveis de formação de professores da Educação Básica, não há um curso específico para a

¹³ Para Nogueira (1989), o tema da indissociabilidade é considerado, por alguns, como verdadeiro mito, por outros, como a razão de ser e a própria forma de sobrevivência da universidade. “Na forma como está posto hoje, tal vínculo entre ensino e pesquisa – que deveria existir como propósito da instituição universitária, não necessariamente como dever de todos e de cada um dos professores [...]” (NOGUEIRA, 1989, p.36, citado por CHAMLIAN, 2003, p.44).

¹⁴ NOGUEIRA, M. A. Universidade, crise e produção do saber. In: BERNARDO, M. (org.) Pensando a educação. São Paulo: Unesp, 1989. p. 36-37.

¹⁵ 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. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

formação do professor universitário. As políticas públicas não estabelecem, diretamente, orientações para a formação pedagógica de docentes para esse nível de ensino. Muitos passam de alunos a professores sem uma reflexão do que é ser professor. Os programas de pós-graduação *stricto sensu* acabam por se tornar o único espaço possível para a formação desses professores, ainda que de forma secundária, pois a ênfase dos mesmos continua sendo o desenvolvimento da competência na pesquisa científica, em detrimento da competência pedagógica.

É importante ressaltar que o termo “competência pedagógica” é compreendido com apoio em Libâneo (1998, p.22), que a define como: “finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa, onde quer que ela se realize”. Assim, verifica-se que a formação pedagógica não se limita a aspectos práticos (didáticos e metodológicos) da profissão, mas engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência.

Com a implementação dos cursos de pós-graduação, segundo Chamlian (2003), procurava-se oferecer uma das vias pelas quais o professor pesquisador poderia ser formado. Argumentava-se, então, que tais cursos teriam como objetivo a formação do professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade. De fato, no que diz respeito às universidades, e também a muitas instituições isoladas de ensino superior, os cursos de pós-graduação tornaram-se a principal fonte de formação do professorado do ensino superior. No entanto, esses cursos têm como objetivo o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores.

Com a expansão do ensino superior, na década de 90, as instâncias de controle do governo federal a este nível de ensino se intensificaram, o que fez as IES repensarem maneiras de melhoria da qualidade de ensino. No final da década de 90, a Capes tornou obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e doutorado sob sua tutela, configurando-se como uma possibilidade de formação para os professores que atuarão no ensino superior.

A expansão do ensino superior refletiu no número de docentes e no investimento em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Segundo o Censo da Educação Superior, especificamente em relação às instituições públicas, as funções docentes com doutorado passaram de 35,9% em 2001 para 49,9% em 2010; para o mestrado, observa-se uma participação relativamente estável, passando de 26,9%, em 2001, para 28,9% em 2010

(BRASIL; INEP, 2010). Os dados revelam a ampliação do número de professores com título de doutorado e mestrado nas universidades públicas, o que implica um aperfeiçoamento docente cada vez mais especializado em suas áreas de atuação.

Há consenso entre os autores que investigam a formação docente para o ensino superior de que ter domínio do conteúdo específico da disciplina é uma condição básica do ensino, mas não é suficiente.

Para Zabalza (2004) a forma como o professor seleciona o conteúdo, a maneira de organizá-lo segundo as demandas do aluno, a seleção de estratégias capazes de conduzir o aluno à aquisição da aprendizagem, de forma crítica e reflexiva, ultrapassa o domínio dos conteúdos específicos de sua especialidade. Nas suas palavras,

O desafio da formação dos professores universitários é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da “aprendizagem”, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor lhe ensinou. (ZABALZA, 2004, p. 169)

Vasconcelos¹⁶ (1994 apud CHAMLIAN, 2003) destaca a necessidade de se conhecer metodologias que favoreçam a aprendizagem. Isso requer o domínio de saberes pedagógicos, que normalmente não fazem parte dos processos formativos e que são, muitas vezes, desconhecidos dos docentes universitários. Almeida (2012), por sua vez, problematiza a relação aluno/professor, destacando que

ter em conta os alunos em sua heterogeneidade pessoal e cultural, aproximar-se deles, desenvolver uma interação positiva, saber como desdobrar as próprias ações e as dos alunos na direção não só da apropriação dos conteúdos, mas também da formação ampla dos sujeitos envolvidos, é o grande desafio. (p.105)

Nessa perspectiva, formar professores reflexivos sobre sua prática educativa é um ponto fundamental para garantir a melhoria do ensino universitário, que, por sua vez, pode ampliar as possibilidades de sucesso para os alunos na graduação. Isaia et al. (2006) destaca que a prática por si só não gera conhecimento. A reflexão na prática, e sobre ela, vai agregar novas formas de atuação docente, em termos individuais ou coletivos, tornando-se assim uma condição de formação e desenvolvimento profissional.

¹⁶ VASCONCELOS, C.S. Construção do conhecimento em sala de aula. Cadernos Pedagógicos do Libertad. São Paulo: Libertad, 1994.

Nessa relação entre o ensinar da docência e o aprender do aluno, Libâneo¹⁷ (1990, citado por PIMENTA; ANASTASIOU, 2011) acrescenta como ações docentes a explicitação de objetivos, a compreensão do nível cognitivo do aluno e a definição metodológica dos meios e fins, demonstrando que o ato de ensinar não se resume ao momento da aula. Essa percepção vai ao encontro da formação de um professor que seja capaz de refletir sobre sua prática docente. Cumpre ressaltar que formar professores reflexivos não é tarefa fácil, o alcance desse processo dependerá da disposição dos professores em buscarem essa reflexão, atrelados a ações institucionais que promovam espaços de diálogo, levando o professor a compreender os saberes docentes adquiridos durante as várias fases de sua formação e de sua prática em sala de aula.

Nessa perspectiva, para compreender a construção dos saberes docentes, utilizou-se os ensinamentos de Tardif (2008). Os saberes profissionais que servem de base para o ensino provêm de diferentes fontes, tais como (i) a formação inicial e continuada de professores; (ii) o currículo; (iii) o espaço do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas; (iv) da experiência na profissão; (v) da cultura pessoal profissional; e (vi) da aprendizagem com os pares, entre outras. No processo de ensinar e de aprender, considera-se que cabe ao professor o papel central, visto que mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. Para isso, este deve ter a capacidade de saber adequar-se metodologicamente diante das necessidades e perfil dos alunos. Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, há uma influência no seu fazer pedagógico que se manifesta em significados distintos no ato de educar. No entanto, para que esses saberes docentes possam ser implementados, é preciso o conhecimento da pedagogia, da arte de ensinar:

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

Pimenta; Anastasiou (2011) contribuem para a compreensão sobre os saberes docentes e a constituição de um professor reflexivo, considerando

¹⁷ LIBÂNEO, J. C. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: um estudo introdutório sobre pedagogia e didática. Tese (Doutorado em Educação). PUC. São Paulo.

que os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que produz saberes pedagógicos na ação (p.81).

Assim:

O conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque contenha diretrizes concretas válidas para hoje e amanhã, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora. (SUCHODOLSKI¹⁸, 1979 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2011)

Compreende-se, portanto, que pensar em uma formação para a docência universitária supera a ideia simplista de que o conhecimento aprofundado em uma área e a habilidade de pesquisador são suficientes para a docência. Os estudos citados apontam a necessidade de um conhecimento pedagógico que vai além de dominar algumas metodologias de ensino. É preciso perceber os alunos e suas especificidades, sendo professores capazes de entender seu papel ético, político e social, buscando a reflexão constante sobre sua prática.

O exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina (ZABALZA, 2004). Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado (mesmo que seja um doutor competente em pesquisa) para enfrentar a docência, ou que ele mesmo tome decisões oportunas para se preparar para tal. Destaca-se, assim, a pouca preparação que é dada ao estudante na fase de transição para a profissão de professor (LORTIE¹⁹, 1975, citado por FERENC, 2005).

Considerando esse panorama de formação do professor universitário, e a pouca preparação para o desenvolvimento de competências pedagógicas para o fazer docente, cabe ressaltar o dilema vivido, destacadamente, pelo professor iniciante que em “um dia dorme aluno e no outro acorda professor”²⁰. Nessa perspectiva, buscando discutir essa fase da carreira docente, tem-se como referência os estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo de vida dos professores, que destacam a fase de entrada na carreira, que acontece em torno dos três primeiros anos, é marcada pela “sobrevivência e descoberta”. O aspecto da sobrevivência é traduzido como o choque com a realidade, momento em que ocorre o confronto inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula. Por outro lado, a fase da descoberta se apresenta como o entusiasmo inicial, a experimentação, o sentimento de fazer parte de um determinado corpo profissional.

¹⁸ SUCHODOLSKI, Bogdan. Tratado de Pedagogia. 4. Ed. Barcelona: Península, 1979.

¹⁹ LORTIE, D.C. Schoolteacher: a sociological study. Chicago: University of Chicago, 1975.

²⁰ CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. 29º reunião da Anped. 2006. Caxambu.

Huberman (1992) aponta que, “com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (p.39). Ressalta-se que apesar dos estudos Huberman situarem-se no contexto da educação básica, suas descobertas sobre os ciclos de vida dos professores são utilizadas por autores como Coelho (2009), Araújo (2005) que discutem a docência no Ensino Superior.

Nessa fase da carreira, Marcelo Garcia (1999) argumenta que o professor principiante pode ser levado a cometer quatro erros. Primeiro, uma repetição acrítica de condutas observadas nos pares; segundo, o isolamento dos seus colegas; terceiro, a dificuldade em efetuar a transposição didática dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial; e, por fim, assumir uma técnica do ensino, pautando-se em uma educação exclusivamente bancária.

Mariano (2006), apoiado nos estudos de Tardif (2008) e Marcelo Garcia (1999), pontua que é nesse período que os professores são acometidos por uma grande sensação de insegurança e de falta de confiança em si próprios. O professor em início de carreira luta por estabelecer uma identidade profissional, que só tende a ser reconhecida por seus pares com o passar do tempo, quando mostrar que é capaz.

O início de carreira apresenta-se como um processo singular na construção da identidade profissional do professor e de aquisição dos saberes docentes. Para Tardif (2008), o início da carreira é a fase mais importante para a estruturação do saber experiencial. É nesse momento que se constroem as bases experienciais que servirão de suporte para as práticas futuras.

Ao tratar dessa trajetória profissional do professor e os saberes que eles adquirem no decorrer da carreira, Gauthier (1998) destaca os saberes oriundos da tradição pedagógica. Esses constituem uma espécie de imaginário que os professores têm sobre a profissão docente. Porém, esse imaginário não é fruto do acaso, mas um fenômeno histórico. A representação que hoje se tem da escola e do ensino decorre dessa tradição. Autores como Tardif e Marcelo Garcia defendem que esse saber é muito mais forte do que se possa imaginar, pois serve para guiar os comportamentos dos professores, uma vez que cada um tem sua própria representação de escola. Tal saber é adaptado e modificado pelo saber da experiência, sendo validado ou não por ele na ação pedagógica.

Estudos recentes sobre o professor iniciante no Ensino Superior surgem para contribuir com essa discussão. Os trabalhos desenvolvidos por Isaia et al. (2007; 2010; 2013) sobre os ciclos de vida profissional de professores do Ensino Superior apresentam em seus

achados um esboço das possíveis etapas que contempla os movimentos construtivos da docência, a saber: o primeiro movimento é a preparação para carreira docente que envolve experiências no ensino médio, monitorias, estágios curriculares, curso de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, atuação como professor substituto e influências familiares, denotando que a trajetória profissional docente vai se constituindo a partir de experiências prévias que podem direcionar futuramente o sujeito para a carreira docente; o segundo movimento é a entrada efetiva no magistério superior, que segundo as autoras ocorre de forma circunstancial para grande parte dos professores, não representando uma escolha efetivamente orientada para o início da vida profissional, para outros, contudo, o magistério é uma escolha pessoal que indica um forte componente de envolvimento com a docência desde um período prévio. Nesse estudo, a autora delimitou a fase inicial da carreira, compreendida entre 0 a 5 anos na docência, sendo ela marcada por sentimentos de

Solidão pedagógica, insegurança frente aos alunos e a disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio do conteúdo da disciplina, centração no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo; inadequação para a docência. (ISAIA et al. 2007, p.8)

Ainda em seus estudos, Isaia et al. (2007) apresenta algumas marcas na entrada da carreira docente. A pós-graduação é uma dessas marcas, experiência presente na fase anterior ou posterior à entrada na docência, representando, assim, um novo movimento transformativo na construção da carreira docente. Em suas análises, os professores creditam aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a expansão de seus horizontes conceituais e a possibilidade de formarem-se como pesquisadores e como docentes na educação superior, o que lhes confere maior maturidade como professores. O último movimento de constituição da docência que se apresenta é a consciência da docência, nessa etapa o conteúdo não parece ser o mais importante. Os professores estão mais voltados para as necessidades dos alunos do que para as suas próprias. O amadurecimento profissional e a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira parece ser o elemento distintivo.

Em síntese, é possível apreender dos estudos de Isaia que a entrada na docência tem marcas importantes na constituição de docentes principiantes do ensino superior, revelado por momentos de tensões e inseguranças, como também apresentado nos estudos de Huberman (1992). Assim, pode-se destacar que a

Insegurança no exercício docente é um sentimento presente nas narrativas dos sujeitos ao fazerem a retrospectiva do período inicial da carreira. Este marcador evidencia o despreparo para as situações práticas inerentes ao exercício docente e

existe uma tendência a buscar foco no conteúdo a ser ministrado, como um ponto de apoio na camuflagem dos verdadeiros sentimentos: de insegurança, de despreparo, de ignorância das dimensões pedagógicas presentes no ambiente áulico, que se descortina como um novo universo a ser desvendado. (ISAIA 2010. p. 10)

Diante do exposto, verifica-se que nas últimas décadas um olhar sobre a formação de professores para o Ensino Superior se faz presente na literatura especializada, uma vez que este nível de ensino é composto por professores que na sua formação inicial não estão ligados à prática docente. Cabe destacar que, além da discussão sobre a formação de professores para o ensino superior, outro dilema se apresenta no contexto universitário: a entrada de professores principiantes que nunca refletiram sobre o fazer docente, para os quais a única referência da docência se remete à sua vivência enquanto aluno.

Se considerarmos que não há um espaço formal para a formação do docente universitário, já que os cursos de pós-graduação *stricto-sensu* não cumprem por completo esse papel, cabe às instituições de ensino superior criar espaços para que essa formação aconteça. O desafio da profissionalização do trabalho do docente universitário passa pela qualificação pedagógica. Conforme Behrens (1998),

Não se trata de oferecer só os cursos esporádicos sobre planejamento, avaliação e outros assuntos referentes à ação docente. O processo para tornar o professor reflexivo sobre sua prática pedagógica demanda projetos que envolvam os docentes em encontros com espaço para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos. (p.66)

Assim, o desafio da formação dos professores universitários está posto. Os estudos dos autores ora apresentados apontam que a formação do professor perpassa vários saberes construídos durante seu desenvolvimento profissional. É com o objetivo de identificar esses saberes docentes dos professores iniciantes que se propõe este trabalho, com o intuito de contribuir, a partir das descobertas encontradas, com os estudos da área de formação do professor para o ensino superior. Espera-se que esta investigação traga reflexões que possam colaborar para a definição de políticas institucionais voltadas para a formação do professor universitário, mediante a apresentação de propostas que fundamentem o fazer pedagógico no ensino superior, possibilitando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atrelando a importância que cada um tem no papel formador da universidade.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O delineamento desta pesquisa foi organizado em dois momentos distintos. Em um primeiro momento a pesquisa orientou-se pelos princípios teóricos metodológicos da pesquisa quantitativa e em um segundo momento utilizou-se a abordagem qualitativa.

Inicialmente, para traçar o perfil dos docentes nomeados entre os anos de 2008 a 2011 na UFOP, período que compreende a implantação do REUNI na instituição, foram consultados nos arquivos da Pró-Reitoria de Administração (PROAD) a relação de todos os professores nomeados no período delimitado para essa investigação, sendo encontrados 346 professores. A partir dessa população, examinou-se o currículo desses professores no banco de dados da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A escolha da Plataforma Lattes como fonte para esta etapa da pesquisa não se deu de forma acrítica. Reconhece-se sua limitação, tendo em vista que em alguns casos as informações inseridas podem não revelar toda a trajetória profissional e acadêmica dos docentes vez que, por ser uma plataforma associada a uma agência de fomento da pesquisa, seus registros são mais acentuados nessa área. Os estudos de Cardoso e Machado (2008) apontam que muitas pessoas que têm o currículo cadastrado no Lattes dão maior prioridade às atividades de ensino e pesquisa do que as demais. Outra limitação identificada no estudo citado é que poucas pessoas atualizam seus currículos Lattes periodicamente e, quando atualizam, a maioria dos currículos é preenchida de forma parcial.

Mas, por outro lado, mesmo como essas limitações, a Plataforma Lattes é reconhecida como fonte legítima de acesso à informação sobre as instituições de pesquisa. Segundo Silva e colaboradores (2009), as bases de dados eletrônicos tornam-se espaços de memória, instrumentos da inteligência coletiva que servem para consolidar a identidade pessoal e institucional, potencializando o acesso a documentos. Outro trabalho que utiliza a Plataforma Lattes como fonte de pesquisa sobre professores universitários foi feito por Gripp e Testi (2011).

Nesta etapa, não foram encontrados os currículos de cinco professores, e dois apresentavam informações muito desatualizadas, o que nos levou a excluí-los da análise. A consulta aos Lattes se pautou na identificação da formação acadêmica dos professores e na experiência como docente anterior à UFOP.

Após a consulta, os dados foram tabulados e realizou-se uma análise estatística descritiva, traçando o perfil dos docentes e organizando-os por áreas do conhecimento e tempo de atuação docente. A partir desse levantamento do perfil docente, foram localizados 188 professores que se enquadravam na fase de entrada na carreira. Huberman (1992) considera o professor iniciante aquele que

Se encontra nos seus primeiros 3 anos de experiência no ensino, fase caracterizada pela entrada na profissão, as primeiras compreensões da instituição, a busca do pertencimento ao grupo profissional, para uma fase de estabelecimento na carreira e definição de um sentimento de competência.(p. 39)

Apesar de ser utilizado o trabalho de Huberman (1992) como aporte teórico para os estudos sobre o professor iniciante, foram considerados outros autores que abordam essa temática e trazem algumas diferenciações em relação ao ciclo profissional do professor. Mariano (2006) destaca os estudos de Cavaco²¹ (1995), que considera que essa fase vai até o quarto ano de prática profissional. Para Veenman²² (1998) tal fase prolonga-se até o quinto ano. Por fim, Tardif (2008) defende que esse período refere-se aos sete primeiros anos de carreira. Diante de tais estudos, esta investigação considerou os primeiros quatro anos de carreira docente, em qualquer nível de ensino, como referência para delimitar os sujeitos dessa pesquisa.

Organizaram-se, então, esses 188 professores segundo a Unidade Acadêmica na qual estão lotados, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Distribuição dos professores iniciantes por Unidade Acadêmica

CAMPUS	UNIDADE ACADÊMICA	DEPARTAMENTO	PROFESSORES INICIANTES
Ouro Preto	Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)	CEAD	9
	Escola de Nutrição (ENUT)	DEALI	1
		DENCS	2
	Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC)	DEART	8
		DEFIL	2
		DEMUS	2
	Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB)	DEBIO	2
		DECBI	12
		DEFIS	14
		DECOM	7
		QUI	14

²¹ CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Coord.). Profissão professor. 2ªed. Porto. Portugal: Porto Editora. 1995. p. 155-191.

²² VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de La formación inicial. In: Villa, A. (coord.). Perspectivas y problemas de La función docente. Madrid. Espanha: Narcea. 1988. p. 39-68.

CAMPUS	UNIDADE ACADÊMICA	DEPARTAMENTO	PROFESSORES INICIANTES
	Escola de Farmácia	DEMAT	19
		DEFAR	1
		DECME ²³	16
	Cursos Isolados	DEDIR	3
		CEDUFOP	1
		DEMUL	2
		DETUR	1
	Escola de Minas	DEARQ	1
		DECAT	2
		DEAMB	1
		DECIV	2
		DEMIN	1
		DEPRO	6
		DEMET	1
DEGEO		6	
Mariana	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA)	DECEG	7
		DECSO	4
	Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS)	DEEDU	2
		DELET	3
		DEHIS	4
João Monlevade	Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (ICEA)	DECEA	25
		DEENP	7

Após a distribuição dos professores por unidade acadêmica foi possível identificar que algumas áreas de conhecimento se destacavam pelo número de docentes considerados iniciantes, como por exemplo, o Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (ICEA) e o Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB), dois institutos predominantemente de concentração de cursos da área de exatas. Assim, preferiu-se por não enviar o convite da entrevista para todos os 188 professores que se enquadravam dentro os perfis eleitos, pois a probabilidade de conseguir professores de uma mesma área do conhecimento seria maior.

Dessa forma, para que a amostra não se concentrasse apenas em uma única Unidade Acadêmica, o que poderia contaminar os resultados, optou-se por entrar em contato com um número limitado de professores de cada Unidade. A escolha desses professores ocorreu de forma aleatória o que limitou os sujeitos da análise a 64 docentes, para os quais foram enviados e-mails, além disso, foram realizadas inúmeras tentativas de contato pelo telefone de seus respectivos gabinetes e secretarias departamentais.

Em algumas unidades acadêmicas as possibilidades de professores que se enquadravam no perfil docente desejado eram reduzidas. No Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) havia apenas nove professores neste perfil, para os quais foram realizadas

²³ O Departamento de Medicina (DECME) até a data da coleta dos dados dessa pesquisa pertencia a Escola de Farmácia, somente em dezembro de 2012 o DECME transforma-se em mais uma unidade acadêmica da UFOP, chamada de Escola de Medicina, deixando de fazer parte da Escola de Farmácia.

tentativas de contatos de diversas formas, *e-mail*, telefone e carta convite, mas não obteve-se nenhuma resposta positiva. Dessa forma, o ICHS é o único instituto que não participa da amostra para as entrevistas.

Cumprе ressaltar que foi encontrada muita dificuldade em conseguir professores interessados em participar da entrevista. Este fato surpreendeu, pois os sujeitos dessa investigação são professores universitários que têm dentre suas atividades o compromisso com a pesquisa, sendo estes conhecedores da importância da investigação para a ciência no país. Acreditava-se em um envolvimento maior, o que constituiu um desafio para a pesquisa.

Ao final desse esforço, obteve-se o retorno de 11 professores de variadas áreas do conhecimento, os quais constituíram os sujeitos eleitos para amostra da segunda etapa desta investigação, na qual a entrevista foi utilizada como instrumento de coleta de dados. Estes 11 professores novatos estão lotados nos seguintes Departamentos: um professor do Departamento de Matemática, um do Departamento de Estatística, um do Departamento de Computação, uma professora do Departamento de Engenharia de Produção-campus Ouro Preto, um professor do Departamento de Geologia, um do Departamento de Medicina, uma professora do Departamento de Nutrição Clínica e Social, um do Departamento de Música, uma professora do Departamento de Museologia, um professor do Departamento de Economia e um do Departamento de Engenharia de Produção do campus de João Monlevade, sendo a amostra constituída por três professoras e oito professores.

Na segunda etapa, utilizou-se a abordagem qualitativa, considerando que esta favorece a compreensão do fenômeno em foco a partir da inserção na realidade em estudo, facilitada pelo vínculo institucional mantido pela pesquisadora. O sujeito observador é parte integrante do processo do conhecimento, na medida em que é ele quem interpreta os fenômenos estudados, atribuindo-lhes um significado. Considerando que as questões desta pesquisa implicam uma concessão aos sujeitos envolvidos de um elevado grau de liberdade discursiva, na medida em que é a sua própria visão o objeto de análise, o instrumento técnico utilizado nesta fase foi a entrevista semiestruturada que, segundo Triviños (1987), é:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987. p 54)

Esta técnica, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante tenha a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo, assim, a investigação.

As entrevistas tiveram como objetivo principal identificar e analisar os saberes docentes dos sujeitos desta investigação a partir das informações sobre a formação acadêmica e a experiência profissional na docência. Os dados coletados permitiram categorizar os saberes docentes mobilizados pelos professores nomeados no período do Reuni na UFOP. As categorias apresentadas mesclam um processo dedutivo, por meio do qual foram criadas categorias pré-estabelecidas como fio condutor das entrevistas realizadas, e um processo indutivo, em que categorias emergiram a *posteriori*, a partir dos dados coletados.

Para interpretação e análise das informações obtidas, foi utilizado o Método de Análise de Conteúdo, que, em linhas gerais, busca compreender criticamente o sentido das comunicações, seus conteúdos manifestos e as significações explícitas, conforme as orientações metodológicas desenvolvidas por Franco (2008) e Bardin (2009). Assim, foram realizados os processos de recorte temático, classificação e categorização das informações obtidas, buscando identificar os saberes docentes dos professores iniciantes da instituição em análise.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse capítulo serão apresentadas análises sobre os dados empíricos, procurando responder às questões de investigação à luz dos objetivos propostos para esta pesquisa. Na primeira parte deste capítulo foi traçado o perfil dos docentes nomeados no período do Reuni (2008-2011). Na segunda parte serão discutidos os saberes docentes revelados pelos dados das entrevistas, as dificuldades e os condicionantes da prática pedagógica a partir das vozes dos professores iniciantes²⁴.

4.1 O PERFIL DOS DOCENTES DA UFOP NOMEADOS ENTRE 2008 E 2011

A partir da consulta ao currículo *Lattes* dos 339 professores nomeados no período de 2008 a 2011 na UFOP, período que compreende a implantação do Reuni na Instituição, foi possível identificar a formação acadêmica e o tempo de experiência docente anterior a UFOP. Cumpre destacar que os dados ora apresentados se referem à situação na data em que eles ingressaram na UFOP.

É apresentado inicialmente o perfil dos docentes no que se refere ao sexo e à idade. Quanto ao sexo, 41% dos professores são do sexo feminino e 59% do sexo masculino. Este resultado é compatível com o perfil típico do docente do ensino superior. Segundo o Censo do ensino superior de 2011, há prevalência de homens no exercício da docência no ensino superior, ao contrário do que ocorre na educação básica, em que as mulheres predominam. Porém, na UFOP, os docente nomeados no período de 2008 a 2011 superam a média nacional de professores homens nas instituições de Ensino Superior (54%) e também nas instituições públicas federais (57%).

²⁴ As dificuldades e condicionantes da prática pedagógica apresentada nesta investigação são baseadas no discurso da prática, coletada a partir das entrevistas semi-estruturadas, e não pela observação em sala de aula. Reconhecemos que a fala pode não revelar todos os condicionantes da sua prática, mas configura-se uma reflexão sobre seu fazer docente.

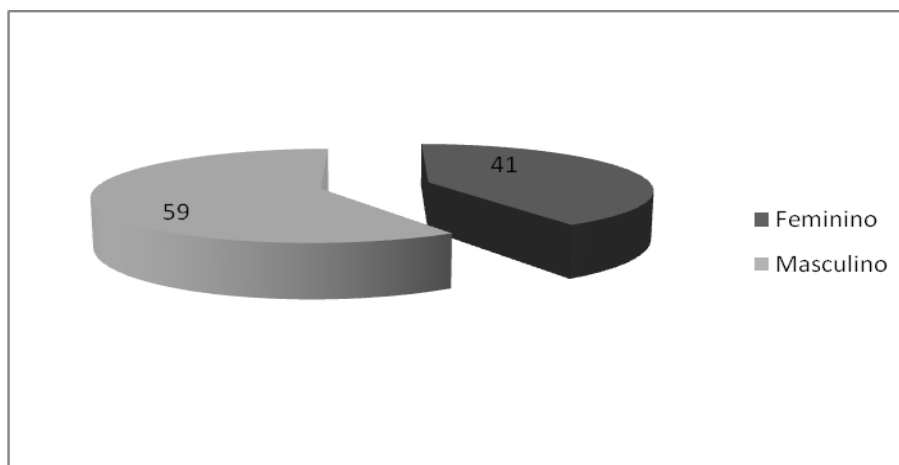


GRÁFICO 3 – Sexo dos professores nomeados no período de 2008-2011 na UFOP (%)
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da PROAD/UFOP

Esse perfil, destacadamente masculino, reflete o fato que houve mais nomeações de professores nas carreiras que formam mais homens. A tabela a seguir mostra o perfil docente dos professores nomeados na UFOP entre 2008 e 2011, por sexo e departamento. Os departamentos onde o número de docentes homens sobressaem são o departamento de Ciências Exatas Aplicadas (DECEA), localizado no campus de João Monlevade, que abriga cursos das áreas de Engenharia e Sistema de Informação, seguido pelo departamento de Matemática e o de Medicina. A Tabela 2, na qual consideramos os 346 professores nomeados no período destacado, sintetiza esses resultados.

Tabela 2 – Número de docentes por departamento e sexo

CAMPUS	UNIDADE ACADÊMICA	DEPARTAMENTO	Masculino	Feminino	Total
Outro Preto	Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)	CEAD	15	14	29
	Escola de Nutrição (ENUT)	DEALI	1	3	4
		DENCS	0	2	2
	Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC)	DEART	6	5	11
		DEFIL	2	1	3
		DEMUS	2	0	2
	Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB)	DEBIO	3	2	5
		DECBI	7	8	15
		DEFIS	11	5	16
		DECOM	13	1	14
		DEQUI	4	13	17
	Escola de Farmácia	DEMAT	23	4	27
		DEFAR	2	1	3
	Cursos Isolados	DECME ²⁵	18	12	30
		DEDIR	6	2	8
CEDUFOP		4	3	7	

²⁵ O Departamento de Medicina (DECME) até a data da coleta dos dados dessa pesquisa pertencia a Escola de Farmácia, somente em dezembro de 2012 o DECME transforma-se em mais uma unidade acadêmica da UFOP, chamada de Escola de Medicina, deixando de fazer parte da Escola de Farmácia.

CAMPUS	UNIDADE ACADÊMICA	DEPARTAMENTO	Masculino	Feminino	Total
	Escola de Minas	DEMUL	1	4	5
		DETUR	2	2	4
		DEARQ	7	3	10
		DECAT	3	2	5
		DEAMB	1	1	2
		DECIV	2	1	3
		DEMIN	0	1	1
		DEPRO	4	5	9
		DEMET	1	0	1
		DEGEO	4	3	7
Mariana	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA)	DECEG	8	6	14
		DECSO	5	12	17
	Instituto de Ciências Humanas e Sociais	DEEDU	7	5	12
		DELET	7	8	15
		DEHIS	6	1	7
João Monlevade	Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (ICEA)	DECEA	24	6	30
		DEENP	4	7	11
TOTAL					346

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da PROAD/UFOP

No período do Reuni houve uma entrada muito grande de jovens professores. Os dados apontam que 6,6% têm menos de 30 anos de idade e 29,2% têm entre 31 e 35 anos, conforme especificado no Gráfico 4. A média de idade dos professores nomeados na UFOP no período investigado é de 39 anos, idade bem inferior ao perfil dos professores das instituições públicas de ensino superior, que é de 45 anos de idade (BRASIL; INEP, 2010).

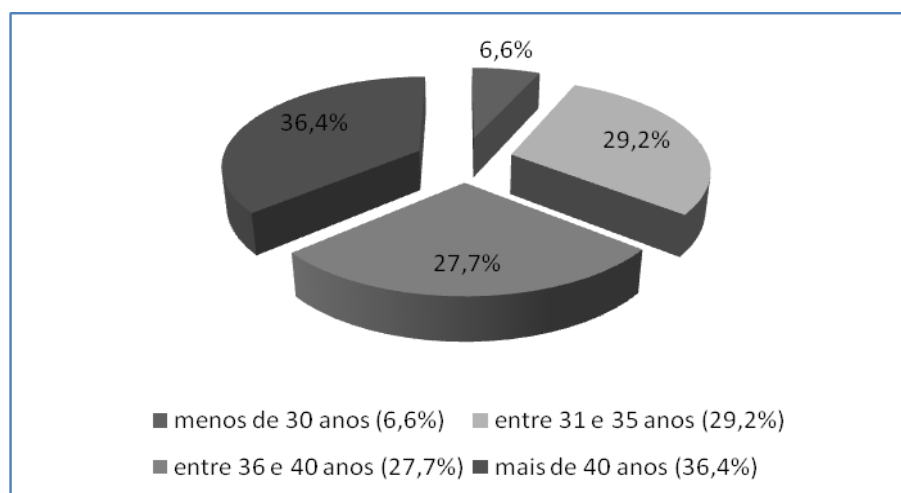


GRÁFICO 4 - Idade dos docentes da UFOP nomeados entre 2008 – 2011 (%)

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da PROAD/UFOP

A pouca idade dos novos contratados reflete na experiência docente desses professores uma vez que mais da metade encontra-se no início da carreira, isto é, com menos de cinco anos de experiência, segundo a classificação proposta por Huberman (1992) e Veenman

(1998). Conforme o Gráfico 5, 39% tinham um a quatro anos de experiência docente e 17% iniciaram a carreira docente na UFOP.

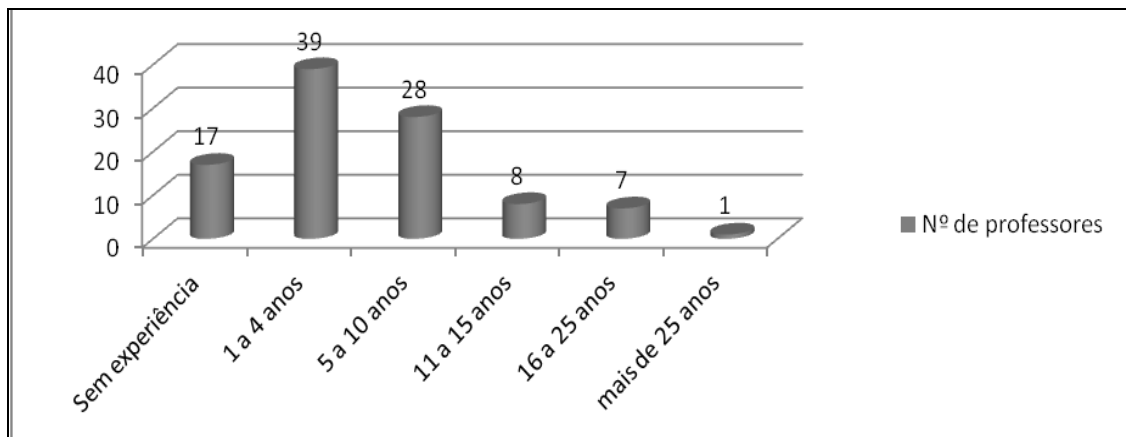


GRÁFICO 5 - Experiência na Docência dos professores nomeados entre 2008 e 2009 (%)

Fonte: Elaboração própria com dados coletados no Currículo *Lattes* – CNPQ

Ao observar a experiência por unidade acadêmica da UFOP, encontra-se algumas especificidades importantes. Em relação à entrada de docentes, algumas unidades tiveram um aumento significativo no período do Reuni. Dentre elas, destaca-se o Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB) e o Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (ICEA). Por sua vez, estes mesmos institutos são os locais onde é encontrado o maior número de professores no início da carreira docente, o que sugere uma análise mais aprofundada dessa informação em uma futura investigação. O gráfico a seguir apresenta os dados sobre a experiência docente dos professores por unidade acadêmica da UFOP, em números absolutos.

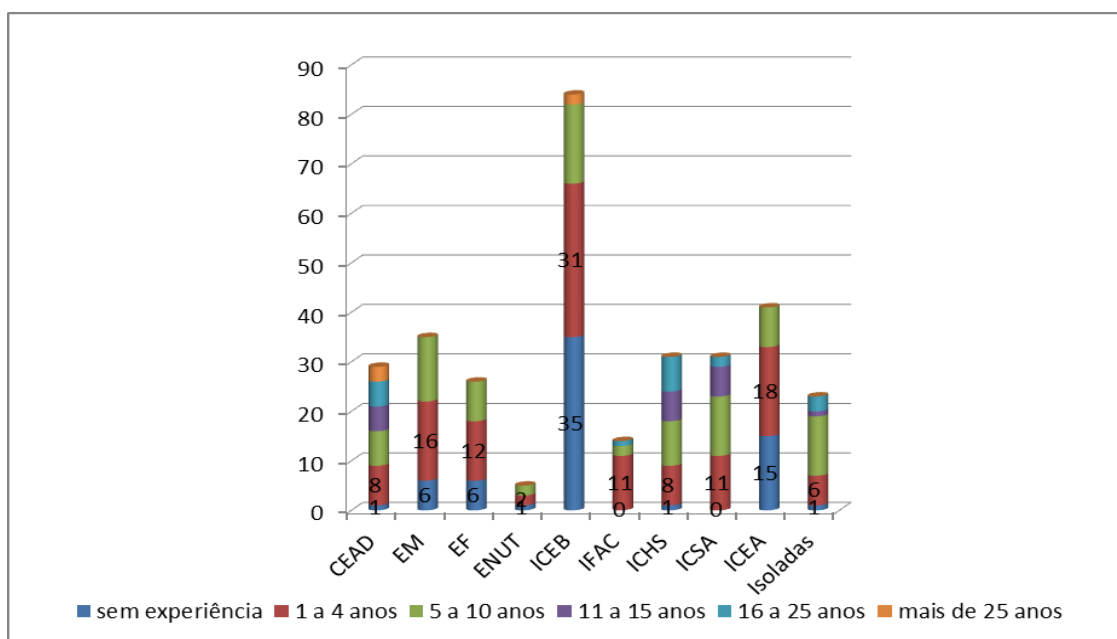


GRÁFICO 6: Experiência docente por unidade acadêmica na UFOP

Fonte: Elaboração própria com dados coletados no Currículo *Lattes* – CNPQ

Apesar da pouca experiência docente, os professores do nosso campo amostral trazem uma formação acadêmica bem consolidada em suas áreas de atuação, perfil confirmado por meio dos dados do Gráfico 7. É possível perceber que 81% dos docentes já eram doutores ou estavam em processo de doutoramento quando foi feita a consulta aos seus currículos Lattes, o que revela serem altamente qualificados, ainda que com pouca experiência docente.

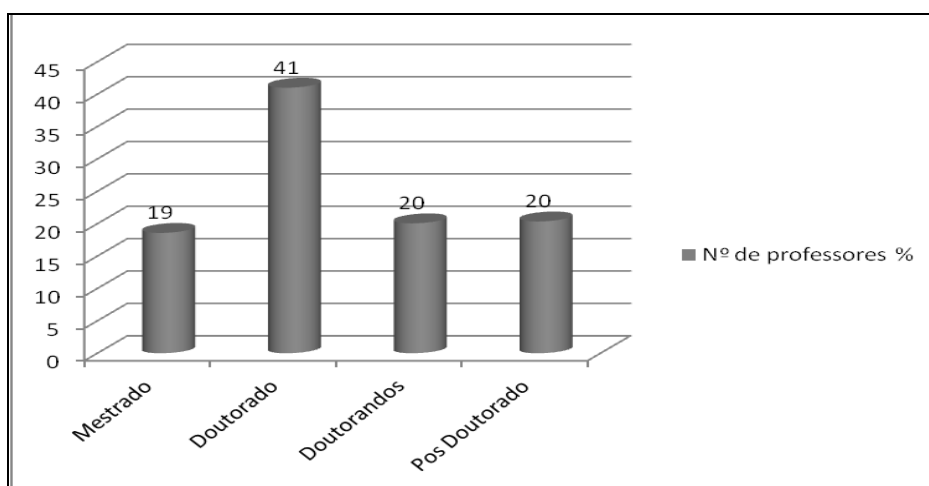


GRÁFICO 7 - Formação acadêmica dos docentes nomeados entre 2008 e 2011 (%)
 Fonte: Elaboração própria com dados coletados no Currículo Lattes – CNPQ

Os dados revelam que a qualificação dos professores da UFOP supera muito a média dos docentes das instituições públicas brasileiras, onde 50,8%²⁶ dos docentes em exercício nas IES públicas são doutores.

4.2 SABERES DOCENTES: O QUE REVELA O PROFESSOR INICIANTE DO ENSINO SUPERIOR

Buscando identificar e analisar os saberes docentes dos professores desta investigação, são apresentados nessa seção os dados coletados nas entrevistas realizadas com onze docentes em início de carreira da UFOP. Chegou-se a esses resultados a partir do método de análise de conteúdo, baseada nos estudos de Bardin (2009) e Franco (2008). Inicialmente foi realizada uma leitura flutuante das entrevistas, e em seguida elencou-se algumas unidades de análise referentes à formação e trajetória dos onze entrevistados, organizando-as em um quadro (Apêndice B): (I) formação pedagógica; (II) escolha da docência; (III) Saberes docentes; (IV) prática docente; e (V) processo de ensino-aprendizagem. Para cada unidade de análise foram elencados indicadores para uma pré-análise. O exercício de criar esses indicadores e organizá-

²⁶ BRASIL; INEP (2010).

los em um quadro possibilitou encontrar regularidades e estabelecer contrastes entre os sujeitos da pesquisa. Isso permitiu fazer algumas inferências importantes a respeito do objeto de pesquisa chegando a quatro categorias de análise sobre os saberes docentes: (i) o saber disciplinar ou do conteúdo; (ii) o saber da experiência docente e da prática profissional; (iii) o saber das relações professor-aluno e (iv) o saber adquirido nas relações constituídas na instituição. A análise dessas categorias foi realizada por meio de extratos das entrevistas²⁷, de forma a reconstruir o contexto das respostas e não perder a riqueza das falas dos docentes.

Assim, esta sessão está organizada em duas partes, primeiro foi traçado o perfil dos professores, sujeitos desta investigação. Em seguida, são apresentados os saberes docentes mobilizados pelos professores principiantes, revelados pelos dados das entrevistas.

4.2.1 O perfil dos professores iniciantes da UFOP

Buscando uma melhor compreensão dos dados, apresenta-se a seguir uma síntese das características dos professores entrevistados. Foram realizadas entrevistas com onze professores, sendo oito homens e três mulheres. A média de idade destes professores é de 36 anos. Em relação à formação acadêmica, dez são doutores e um é mestre. É importante destacar que inicialmente havia a intenção de entrevistar pelo menos um professor de cada unidade acadêmica da UFOP, garantindo assim uma diversidade nas áreas de conhecimento. No entanto, em algumas unidades acadêmicas o número de professores que se adequavam ao perfil pré-estabelecido para esta investigação era muito reduzido e não obteve-se o retorno de nenhum deles, o que justifica a ausência de docentes do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). Assim, a amostra constitui-se de três professores pertencentes à área de Ciências Exatas, três da área de Engenharia, dois da área da Saúde, dois da área de Ciências Sociais e Aplicadas e um da área de Artes. O quadro a seguir apresenta o mapeamento dos professores entrevistados por unidade acadêmica/departamento da UFOP.

Quadro 1: Entrevistas realizadas com docentes, por departamento, Unidade Acadêmica e Campus.

Campus	Unidade Acadêmica	Departamento	Nº professores entrevistados
Ouro Preto	Escola de Minas	DEPRO	1
		DEGEO	1

²⁷ As transcrições integrais das entrevistas estão arquivadas e poderão ser consultadas mediante solicitação à autora desta dissertação.

Campus	Unidade Acadêmica	Departamento	Nº professores entrevistados
	Escola de Nutrição	DENCS	1
	Escola de Farmácia	DECME	1
	Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB)	DEMAT	1
		DEEST	1
		DECOM	1
	Instituto de Filosofia e Artes (IFAC)	DEMUS	1
	Cursos isolados	DEMUL	1
Mariana	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA)	DECEG	1
João Monlevade	Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (ICEA)	DEENP	1

No que se refere à experiência docente anterior à UFOP, dois dos professores entrevistados tiveram sua primeira experiência docente na UFOP e um tinha apenas seis meses de experiência. Seis professores tinham entre um e dois anos de experiência, e dois atuavam há cinco anos. Cabe ressaltar que, na coleta de dados realizada por meio do currículo Lattes, esses dois últimos professores apresentavam menos de quatro anos de experiência docente, motivo pelo qual eles foram incluídos na amostra. Entretanto, durante as entrevistas, foi identificado que eles tinham cinco anos de experiência quando entraram na UFOP, mas optou-se por não excluí-los da análise porque eles se aproximam do perfil de professores iniciantes utilizado no presente trabalho.

Assim, entrevistou-se a professora Ana²⁸, professora da UFOP desde 2009, lotada no Departamento de Nutrição Clínica e Social. Ela tem 50 anos de idade e experiência prévia à UFOP de dois anos de docência como professora substituta em uma universidade federal. A professora Ana é graduada em Nutrição por uma universidade federal do interior de Minas Gerais, realizou o mestrado e doutorado em Ciências Biológicas na mesma instituição em que se graduou. Antes de ingressar na carreira docente, Ana atuou por muitos anos como Nutricionista em hospitais.

O professor Ivo, 39 anos, é médico, formado em uma instituição pública de Minas Gerais, com mestrado e doutorado em Clínica Médica pela mesma instituição. Ele é docente da UFOP desde 2008 e está lotado na Escola de Medicina. O professor Ivo é um dos dois professores que registrou no seu Currículo Lattes um tempo menor de experiência docente inferior ao tempo real. Ivo teve uma experiência docente anterior à UFOP de aproximadamente cinco anos, ele atuou como professor substituto em instituição pública e em

²⁸ O nome da professora Ana e dos demais entrevistados são fictícios.

instituições privadas. Sua atuação como docente sempre ocorreu paralela ao exercício da medicina.

O outro professor nessa situação é Domingos, professor do Departamento de Estatística, ingressou na UFOP em 2011, lotado no departamento de Estatística. Domingos tem 32 anos, é bacharel em Estatística por uma universidade pública de Minas Gerais, possui mestrado e doutorado em Estatística pela mesma instituição. Ele sempre atuou como docente, antes de ingressar na UFOP foi professor substituto em uma instituição pública e professor em instituições privadas por cinco anos.

Tales é mais um professor da área de exatas, tem 30 anos, é licenciado em Matemática por uma instituição pública de Sergipe, realizou o mestrado em uma universidade pública de Alagoas e o doutorado em uma universidade federal no estado de Minas Gerais. A UFOP, em 2009, foi para Tales sua primeira experiência docente e profissional.

Compondo o grupo de professores da área de exatas, tem-se o professor Bil. Ele tem 36 anos, graduado em Sistemas de Informação em uma instituição privada do Sul do Brasil, tem mestrado em Engenharia de Produção por uma instituição pública também no sul do país. Seu doutorado em Ciências da Computação e o pós-doutorado foram concluídos em uma universidade federal no estado do Rio de Janeiro. Ingressou na UFOP como professor em 2009 no departamento de computação, tendo como experiência prévia apenas seis meses como docente em um curso técnico. Bil atuou anteriormente em empresa privada na sua área de formação.

Batista é um jovem professor de 30 anos, iniciou suas atividades docentes na UFOP em 2009 no campus de João Monlevade. Ele é graduado em Engenharia de Produção em uma universidade federal do estado de Minas Gerais, mestre e doutor em Engenharia de Produção pela mesma instituição. Durante sua graduação foi professor em cursinho pré-vestibular onde teve sua primeira experiência docente. Durante a pós-graduação foi professor em instituições privadas e professor substituto em uma universidade federal por dois anos. Batista teve experiência de trabalho em indústria por um curto período de tempo antes de ingressar no curso de pós-graduação.

Outro professor da área de engenharia é o Henri, 39 anos, ingressou na UFOP como docente em 2010 onde foi lotado no Departamento de Geologia. Henri é graduado em Engenharia Geológica por uma instituição pública de Minas Gerais, mestre e doutor em Geologia também pela mesma universidade. Antes de atuar na UFOP, Henri trabalhou em empresas privadas na área de engenharia por muitos anos. Sua experiência docente anterior a UFOP foi de sete meses em uma universidade estadual.

Elke é professora da UFOP desde 2008, lotada no Departamento de Engenharia de Produção da Escola de Minas. Ela tem 35 anos de idade e experiência prévia à UFOP de apenas um ano e meio de docência, exercida em Faculdade privada e em um Instituto Federal. A professora Elke é graduada em Engenharia de Produção por uma instituição federal do interior de Minas Gerais, realizou o mestrado e o doutorado em Engenharia de Produção em uma universidade federal no interior de São Paulo. Elke nunca atuou em empresa privada como engenheira de produção.

Na área de Ciências Sociais e Aplicadas tem-se o professor Rui, 38 anos, ingressou na UFOP em 2010 no Departamento de Ciências Econômicas e Gerenciais no campus da cidade de Mariana. Rui é graduado em Ciências Econômicas em uma instituição pública no Rio de Janeiro e em Direito em uma universidade pública de Minas Gerais. Possui mestrado em Filosofia e doutorado em Economia na mesma instituição onde concluiu sua última graduação. Antes de ingressar na UFOP teve dois anos de experiência docente em instituições privadas.

Tarcila é professora do Curso de Museologia na UFOP desde 2010. Tem 33 anos de idade e experiência docente anterior a UFOP de dois anos como professora substituta em uma universidade federal. Tarcila é graduada em Comunicação Social em uma instituição privada de Minas Gerais e tem mestrado na área de Artes Visuais por uma universidade federal do estado de Minas Gerais.

E por fim, o professor Tom, 36 anos, bacharel e mestre em Música em uma instituição pública de Minas Gerais. Realizou o doutorado em uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro. Seu primeiro contato com a docência foi como professor em cursos livres de música no qual atuou durante, aproximadamente, um ano. Ele ingressou na UFOP em 2008 no Departamento de Música, sendo essa a primeira experiência como docente no ensino formal.

A síntese do perfil dos docentes entrevistados encontra-se no Apêndice C.

4.2.2 Os saberes mobilizados pelos professores iniciantes

Nesta seção serão apresentados os saberes mobilizados pelos professores iniciantes, sujeitos dessa investigação. Utilizou-se neste estudo o conceito de saberes docentes apoiados em Tardif (2012) que define “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36). Considerando essa pluralidade de saberes, foi possível identificar quatro saberes que mobilizam o fazer docente dos sujeitos desta pesquisa: (i) o saber

disciplinar ou saber do conteúdo; (ii) o saber das relações entre professor e aluno; (iii) o saber da experiência docente e da prática profissional e (iv) o saber constituído nas relações da instituição. Por fim, será apresentado o entrelaçamento destes saberes na constituição da prática docente.

(i) O saber disciplinar ou saber do conteúdo

Tardif (2012) e Gauthier (1998), em seus estudos sobre os saberes docentes, consideram o *saber disciplinar* como aquele que se refere ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Tardif (2012) aponta que os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas, são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente. Considerou-se, assim, que o saber disciplinar ou o saber do conteúdo, aqui referenciado, foi um dos saberes que mais se destacou na fala dos professores.

Os dados das entrevistas revelam que os professores não têm em seus cursos de mestrado ou doutorado uma formação pedagógica para a docência. De forma difusa, alguns atuaram como auxiliares de professores em determinadas disciplinas, em estágios vinculados a bolsas de pesquisa, para o qual o conhecimento do conteúdo é o saber requerido. Outros não passaram por nenhuma formação pedagógica durante seus cursos de especialização *stricto sensu*, e sequer realizaram o estágio docente. Nessa perspectiva, quando questionados sobre as contribuições que os cursos de pós-graduação nos quais estiveram vinculados podem ter trazido à prática docente, a grande maioria aponta que houve contribuições no que se refere ao conhecimento aprofundado na sua área de atuação, que, por sua vez, foi considerado o principal saber que baliza a formação e a prática docente, ou seja, o saber do conteúdo. Essa percepção pode ser exemplificada por meio da fala do professor a seguir:

[...] eu acredito que a formação docente, um aspecto que na minha visão é muito importante, é o conhecimento técnico do que você ensina. Porque eu acho que se você não tem um bom conhecimento técnico daquilo que você está propondo a ensinar, isso pode afetar muito na sua questão didática, até porque eu acho que o professor pode ficar mais inseguro, acredito eu, que isso possa afetar em sua atividade como professor. Então meus programas (mestrado e doutorado) com certeza me prepararam muito bem tecnicamente dentro das minhas linhas de pesquisa. (Prof^o Domingos – Área de Ciências Exatas)

Zabalza (2004) já nos apontou em seus estudos que o domínio do conteúdo é condição básica para o ensino, mas não é suficiente. No entanto, verificou-se que este ainda é o saber que impera na universidade. Os professores entrevistados acreditam que este é o saber fundamental para o desenvolvimento da docência, saber este adquirido em seus cursos de formação, que predominantemente tem seu alicerce nas competências para pesquisa.

Quanto aos motivos que os levaram à escolha profissional docente, os professores entrevistados destacam que sempre gostaram de estudar, de buscar o conhecimento, o que por sua vez os levou para a área da pesquisa. Portanto, sendo a universidade um *locus* de investigação, tornar-se professor apresentou-se como uma consequência do processo de ser pesquisador, e não o desejo de ser professor em uma primeira opção. Vê-se tais escolhas despontarem principalmente em países como o Brasil, onde não há grandes instituições dedicadas exclusivamente à pesquisa. Fato também destacado por alguns professores:

Muitas vezes a gente chega na universidade meramente como pesquisador, porque o caminho natural de pesquisador é cair na universidade, porque é a estrutura econômica e tecnológica do nosso país. (Prof^o Batista – Área de Engenharia)

[...] eu percebi que no Brasil para você trabalhar com pesquisa, e quando falo de pesquisa eu não falo da relevância da pesquisa, o que você considera como pesquisa, os melhores locais para você atuar com isso são as universidades. (Prof^o Domingos – Área de Exatas)

Apesar de vários estudos apontarem que a pós-graduação não forma docentes, mas sim pesquisadores, os docentes entrevistados afirmam com muita segurança que os cursos de pós-graduação aos quais estiveram vinculados contribuíram sim para sua formação docente no que se refere ao saber disciplinar, ou seja, o saber do conteúdo, sendo esse conhecimento fundamental para sua atuação. Assim, apesar de não haver uma formação pedagógica, o conhecimento aprofundado da área torna-se um alicerce para o ser professor no ensino superior. Foi possível perceber que é em meio a essa vivência da docência que os professores se descobriram verdadeiramente docentes e pertencentes a essa profissão, apesar do “ser pesquisador” inicialmente figurar como a primeira escolha para entrada na profissão, o ser professor acontece no percurso, como podemos perceber nas falas a seguir:

No começo eu gostava só de pesquisa. Eu queria ser pesquisador, não queria ser professor, mas professor era uma coisa que poderia vir junto, mas hoje em dia eu gosto de ser professor. Eu acho que assim, eu aprendi, os alunos me motivam, como tem dado sorte da computação ter alunos bons, é motivante dar aula. Mas não foi a minha primeira motivação. Eu queria ser cientista, mas no Brasil tem poucos lugares que são só centros de pesquisa. A maioria dos cientistas que eu conhecia dava aula em universidade, daí isso que me motivou. A motivação inicial, pois hoje em dia eu gosto de dar aula, eu acho bastante saudável, eu acho que entre você saber e saber

explicar, você consegue entender melhor o que você está fazendo. (Prof^o Bil – Área de Ciências Exatas)

De repente, eu descobri que se eu fizesse o mestrado e o doutorado eu não teria outra profissão a seguir do que a acadêmica. Eu parei a minha formação acadêmica para trabalhar. Cheguei a trabalhar um ano e meio na indústria, descobri que realmente não dava certo, não era aquilo que eu queria para mim, voltei para fazer mestrado e foi aí que eu comecei a lecionar. Eu voltei a fazer mestrado com o intuito de me dar dois anos para refletir se era aquilo que eu queria. Nesse meio tempo, muito por necessidade financeira, eu comecei a lecionar e descobri que de fato era uma coisa que eu gostava bastante. Mas eu sempre estive envolvido dentro da universidade, mesmo na graduação com atividades de docência, por exemplo, eu sempre fui representante de colegiado, participei de iniciação científica, eu participava de comissões dentro da escola de engenharia que eram extremamente burocráticas para um discente, mas eu sempre participei. Então isso tudo construiu de certa forma para o meu perfil profissional e hoje eu vejo que não poderia fazer outra coisa que não isso. (Prof^o Batista – Área de Engenharia)

É possível perceber na fala do professor Batista, citada acima, que há uma temporalidade dos saberes docentes. Antes mesmo da entrada na carreira docente, ainda enquanto alunos, os professores já tem contato com a rotina da profissão. Diniz-Pereira (2008) utiliza a expressão *formação ambiental* para designar o período no qual o docente teve contato com diferentes professores ao longo da vida, a bagagem da experiência escolar como aluno. Isaia et al.(2007) considera esse movimento inicial como a *preparação para carreira docente* que envolve experiências no ensino médio, monitorias, estágios, e que são incorporados à amálgama dos saberes.

O saber disciplinar, ou o saber do conteúdo, está presente na concepção de docência desses professores. Essa constatação está presente em outros estudos. Os achados da pesquisa de doutorado de Santos (2011b) sobre o trabalho e a mobilização de saberes docentes no ensino superior apontam que o professor-bacharel dos cursos investigados tem uma pedagogia própria pautada na transmissão do conteúdo, e segundo suas representações não considera a formação pedagógica como base para a docência, mas sim os saberes da área específica da sua formação profissional.

Verificou-se, assim, que os achados corroboram com as pesquisas já existentes, confirmando que o saber do conteúdo é o principal saber que fundamenta a atuação dos docentes do ensino superior. Convém destacar, segundo Grossman²⁹ (1990), citada por Gauthier (1998), que as pesquisas vêm mostrando, cada vez mais, que o tipo de conhecimento que o professor possui a respeito da matéria influi no seu ensino e na aprendizagem dos alunos. Alguns autores nomeiam como ‘transposição didática’ a transformação que o conhecimento científico sofre para se tornar um conhecimento passível de ser ensinado e ser

²⁹ GROSSMAN,P.L. The Making of a Teacher. TeacherKnowledge and Teacher Education. New York: Teachers College, 1990.

aprendido, a partir da característica de cada professor, enquanto, outros nomeiam tal transmissão como ‘conhecimento pedagógico’. Nesse contexto, Shulman (2004 apud Almeida e Biajone, 2007) destaca que a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na interseção entre conteúdos e pedagogia, ou seja, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentado pelos alunos.

Compreende-se, assim, apoiado nos estudos já existentes, que o saber disciplinar ou o saber do conteúdo não pode representar sozinho “O” saber docente. Juntamente com os outros saberes, entre os quais o pedagógico, o curricular etc., ele faz parte do reservatório de saberes disponível.

(ii) O saber das relações entre professor e aluno

Segundo Tardif (2012), a ação do professor é estruturada por duas condicionantes. Uma refere-se à transmissão da matéria (relacionada à sequência dos conteúdos, alcance dos objetivos, aprendizagem dos alunos, avaliação) e outra relacionada à gestão das interações com os alunos (preservação da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma). Esse autor ressalta que estas duas condicionantes, a transmissão da matéria e a gestão das interações, constituem o cerne da profissão docente. Gauthier (2013) corrobora os condicionantes apontados por Tardif, utilizando em seus estudos o conceito de gestão da matéria (conteúdo) e a gestão de classe (organização do tempo e do espaço de interações). No início dessa sessão identificou-se que um dos principais saberes que mobiliza o fazer docente dos professores é o saber disciplinar ou do conteúdo, identificado por Gauthier (2013), como a gestão do conteúdo. Foi encontrado evidências de que a gestão de classe³⁰ também está presente como mais um saber importante no fazer docente dos professores do ensino superior, nesse trabalho, nomeou-se esse saber de *saber das relações entre professor e aluno*, saber que engloba as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados das entrevistas revelaram as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes em início de carreira, quais sejam: a organização e administração do tempo da aula e a relação com os alunos. É interessante destacar que a questão da relação entre professor e

³⁰ Compreendemos neste estudo que o ensino superior não se reduz à sala de aula, extrapolando este espaço e ampliando horizontes para além dos muros da universidade. Tal compreensão será discutida mais a frente.

aluno foi citada como um dos saberes necessários para a docência, sendo adquirido com o saber da experiência. O trecho a seguir exemplifica a percepção do docente em início de carreira sobre esse aspecto.

[...] o que fez diferença foi a experiência, o que eu ganhei com a experiência foi lidar com o aluno, ritmo de aula, isso é importante. No início eu passava muita coisa, muito devagar, para mim foi difícil planejar, eu planejava e não dava certo. (Prof^o Bil – Área de Ciências Exatas)

Um das maiores dificuldades era o trato com o aluno. Às vezes os alunos vinham com uma questão muito simples e faltava um pouco de paciência ao responder. Acabava respondendo com grosseria. E isso foi certamente minimizado em 2010 com o fruto das amizades que eu tenho com os alunos. (Prof^o Tales – Área de Exatas)

As vozes dos professores iniciantes revelam que no início da carreira, as relações com os alunos é um desafio que, quando enfrentado, acarreta a construção de um saber importante para a atuação docente. Essa preocupação com os alunos e o cuidado que é estabelecido nesse processo de ensino-aprendizagem esteve presente na fala dos professores. Observou-se que alguns professores se preocupam com a aprendizagem dos alunos e consideram importante uma aproximação e uma boa relação entre eles:

Então, eu procuro estas formas, é isso, ficar mais próximo do aluno e oferecer recursos que ele não conhece, tem um monitor, tem um material assim, faz mais exercícios, vai à minha sala. (...) Acho que o que favorece minha atuação, os alunos cada vez mais próximos do professor, mais próximo do que eu era dos meus, então eu acho que isso é bom. (Prof^o Domingos – Área de Ciências Exatas).

A fala do professor Domingos remete a uma reflexão sobre o novo perfil dos alunos da universidade e a concepção epistemológica do professor para atuar com esses novos sujeitos. Atualmente encontra-se alunos questionadores e com uma bagagem de conhecimentos muito grande ao ingressar na universidade, alunos que têm contato com uma diversidade de informações e de acesso a tecnologias. Nessa conjuntura, torna-se necessário ao professor refletir sobre sua prática, fundamentada em uma concepção de educação diferente da qual ele foi formado, rompendo com a relação hierárquica. Diante desses desafios de lidar com o novo perfil discente, fundamentar sua prática utilizando uma abordagem pedagógica tradicional não alcança os anseios dos alunos e nem promove uma boa relação entre professor e aluno. Assim, esse novo cenário universitário exige uma abordagem pedagógica em que o professor exerça um papel de facilitador de um aprendizado centrado no aluno, mantida por uma boa relação entre professor e aluno.

No decorrer das aulas, os professores iniciantes procuram conhecer seus alunos, e uma vez detectado uma dificuldade de aprendizagem, alguns docentes procuram meios de auxiliar esses alunos de alguma forma, tanto institucionalmente, por meio do auxílio do colegiado do curso ou de outros órgãos que atendam a essas demandas, como também de uma maneira individual e pessoal, incorporando um papel de professor tutor, que acompanha o aluno para além da sua disciplina como verificado na fala da Prof^a Ana:

Aí o que eu fiz... Por exemplo, com essa aluna, eu levei o caso para o colegiado que tem essa preocupação de conhecer quem são esses alunos e ter alguma atitude que possa contribuir para melhoria do desempenho. Então, eu fiquei como tutora dessa aluna – o colegiado me indicou – a encaminhei essa aluna para um acompanhamento psicológico no posto (de saúde) e também para a PRACE para fazer um acompanhamento. E parece que deu resultado, a aluna estava se sentindo mais segura e ela me mostrou resultados positivos. (Prof^a Ana – Área da Saúde).

Diante desse novo perfil de aluno, os professores iniciantes desta investigação compreenderam durante seu fazer docente que a interação com os alunos era um aspecto importante para uma boa condução da aula e um facilitador da aprendizagem. Se em um primeiro momento ao ingressar na docência alguns professores iniciaram com uma prática pautada na transmissão de conteúdos dogmatizados e em relações autoritárias, trazidas de sua concepção de educação enquanto aluno, a experiência sinalizou que esse não era o caminho a seguir, pois esse tipo de relação só distanciava os alunos da sua aula e de uma aprendizagem mais significativa.

(iii) O saber da experiência docente e da prática profissional

Os professores iniciantes recém ingressos na universidade percebem a docência como um espaço de construção do conhecimento, por meio da qual o saber aprofundado do conteúdo é a base para a formação de um professor. Foi também destacada a necessidade de saber relacionar-se com os alunos e conhecê-los, para o desenvolvimento de uma prática docente de sucesso. Permeado a esses saberes, segundo os professores entrevistados, a prática docente é fundamentada, destacadamente, pelo saber da experiência, sendo por meio dessa experiência que os professores adquiriram os demais saberes necessários para o seu desenvolvimento profissional. O saber adquirido em sua formação acadêmica e o exemplo de outros professores também foram citados, mas com menor frequência.

Esse saber experiencial revelado na pesquisa é destacado também na literatura. Tardif (2012) aponta que os saberes experienciais são o núcleo vital do saber docente, sendo a partir dele que

Os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (p.54)

Para Tardif (2012), os saberes experienciais são aqueles que emergem da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Em seus ensaios, é possível observar uma valorização da pluralidade e da heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência.

Verifica-se que é por meio da experiência que os professores se descobrem professores e vão tecendo os saberes, descobrindo, experimentando diferentes formas de lidar com o conteúdo, com os alunos e com as práticas de ensino. A fala a seguir, exemplifica essa ideia de construção dos saberes por meio da experiência docente:

Eu acho que a aula era muito maquinaria, eu pegava o conteúdo e saía dando a matéria e, tipo assim, grave tudo e na prova reproduza que você vai se sair bem. Mas não é bem assim que funciona o aprendizado. Então, eu não estava muito preocupado com o processo de eu falar, eles ouvirem da maneira que eu imaginava que eles iriam ouvir. E isso veio com uma atenção maior, eu deixo um maior tempo para eles pensarem por si também. Antes era colocando tudo mastigado, hoje eu continuo fazendo o mastigado, mas eu dou a oportunidade deles pensarem por si. Porque funciona desta maneira. Hoje eu acho que consigo fazer isso melhor. (Prof^o Tales – Área de Ciências Exatas)

O professor universitário, diferente dos professores de outros níveis de ensino, constrói seu saber baseado, além de outros fatores, na experiência da profissão em que se graduou. Essa vivência na profissão constitui-se outro saber, o *saber da experiência profissional*, que também se incorpora aos saberes docentes que dão mais segurança para discutir e entrelaçar a teoria e a prática. A fala da professora Ana exemplifica a importância desse saber:

[...] eu precisava ter experiência de trabalho para eu chegar lá e trabalhar com os alunos trazendo uma coisa nova e não ficar só na teoria. (...) Na experiência profissional. Porque a prática acadêmica, na verdade, essa disciplina que eu dou aula... o que aconteceu, eu fiquei muito tempo fora dessa parte do magistério, eu me formei, fui trabalhar no hospital e lá é que eu tive maior vivência com a disciplina que eu dou aula. A graduação, nesse sentido, me contribuiu pouco. Então, tudo que eu busquei foi depois. O conteúdo mudou muito. O que eu aprendi na época, a forma de avaliar o estado nutricional da gestante, mudou completamente. A gente tem que fazer justamente uma especialização, tentar buscar novos

conhecimentos. Então, eu acho que eu tive o embasamento maior na minha prática profissional e de outros cursos que eu fiz depois. (Profª Ana – Área da Saúde)

Encontrou-se nas vozes dos professores uma construção do fazer docente muito marcada pelo saber da experiência, tanto da experiência docente quanto da experiência trazida de suas profissões para a função docente. Identificou-se nessa investigação uma aproximação muito forte com os estudos já existentes, confirmando a ideia de Tardif (2012) em que o “saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (p.14). Os saberes experienciais são aqueles adquiridos e consolidados por meio da prática cotidiana da profissão docente e não provêm dos cursos de formação ou currículos, mas da relação dos docentes com o mundo do seu trabalho, levando em consideração sua história de vida e seu contexto histórico. Shulman (1986), citado por Almeida e Biajone (2007), converge para essa mesma direção, apontando que

O aprendizado a partir da prática é a melhor descrição do que se poderia denominar de aprendizado para ensinar, pois é por meio dele que se tem a oportunidade de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade intrínseca ao microcosmo do cotidiano da sala de aula. (p.292).

Ao revelar que os professores mobilizam seu fazer docente por meio dos saberes da experiência na docência e no saber da prática profissional, trazidas de outras profissões, verificou-se, apoiados em Tardif (2012), que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos a priori, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o “professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática” (p.14). Sendo assim, as análises levam a um novo achado, o saber da experiência entrelaça a um novo saber, o *saber adquirido nas relações constituídas na instituição*, como veremos a seguir.

(iv) Os saberes adquiridos nas relações constituídas na instituição

Verificou-se anteriormente que os professores desta investigação constroem seus saberes por meio da experiência, alicerçado no saber do conteúdo, o saber da relação professor aluno, no saber da experiência docente e profissional. No entanto, outro saber emergiu nas vozes dos professores iniciantes. Os dados apontam que existe um *saber*

adquirido nas relações estabelecidas na instituição, que se configura nos momentos vivenciados durante as atividades administrativas, na relação com os pares, nos conflitos enfrentados nos departamentos. Além disso, as especificidades da forma como se entrelaçam, na UFOP, as atividades de ensino, pesquisa e extensão contribuem para o pano de fundo desse saber construído na instituição com marcas importantes em algumas áreas do conhecimento.

Os sujeitos da investigação são, em sua maioria, da área de exatas e engenharia, essa característica tem reflexo na história e tradição da própria UFOP que tem a Escola de Minas como uma das instituições do Brasil de grande destaque na área de engenharia, especialmente na área de Minas e Geologia. Dessa forma, considerando o espaço da universidade como um local que extrapola as instituições de ensino superior que promovem exclusivamente o ensino, cabe à instituição e aos docentes procurarem articular da melhor forma possível as atividades de pesquisa e de extensão no processo de formação dos alunos. A fala dos professores, sujeitos desta pesquisa, revela que o ensino não se restringe à sala de aula, extrapolando este espaço e ampliando horizontes para além dos muros da universidade por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Essa articulação é compreendida a partir do saber constituído na instituição.

Na área de engenharia e de exatas a tradição da pesquisa é grande, os professores dessas áreas de conhecimento têm um trabalho já consistente em relação à iniciação científica e à inserção das temáticas abordadas no campo da pesquisa, articulado ao ensino. Essa articulação é facilitada por meio da Fundação Gorceix³¹ que tem como missão contribuir com a formação profissional e com o desenvolvimento científico e tecnológico na área mineral, por meio do apoio aos alunos, professores e financiamento de projetos na área de engenharia da UFOP. Destaca-se ainda que os cursos de engenharias da UFOP contam com parcerias de empresas privadas de toda região, ofertando aos alunos estágios e apoio em pesquisas, possibilitando mais um espaço de articulação entre a teoria e a prática profissional. Nessa conjuntura, um dos professores destaca que a pesquisa proporciona a

[...] geração de novos dados, a parte de campo. Todos estes trabalhos tem uma parte de campo que sempre tem a participação de alunos. A parte de iniciação científica, eu sempre envolvo três, dois alunos com bolsa três ou quatro sem bolsa. (Prof^o Henri – Área de Engenharia)

Na área da saúde, a dinâmica de articulação entre ensino, pesquisa e extensão não é diferente, as atividades desenvolvidas estão atreladas ao dia a dia da sala de aula, o

³¹ Entidade jurídica de direito privado sem finalidades lucrativa com sede e foro na cidade de Ouro Preto Minas Gerais.

depoimento a seguir destaca a contribuição dos projetos de extensão desenvolvidos com o ensino de graduação.

Eu acho que contribui muito. Porque vemos o que está acontecendo na realidade e trazemos essa realidade para a sala de aula já preparando os alunos, assim quando eles saem já estão mais amadurecidos. E essa questão do aluno poder contribuir para esses projetos, então aprende muito. (Profª Ana – Área da Saúde)

Ao discutir a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o programa institucional Pró-Ativa³², promovido pela Pró-Reitoria de Graduação, foi ressaltado por vários dos professores entrevistados no que se refere à contribuição deste projeto para o aprimoramento das atividades que envolvem o ensino de graduação na instituição. A fala do professor a seguir exemplifica a contribuição que os projetos desenvolvidos no âmbito deste programa tem para o ensino de graduação.

De fato, entre eles você diz, a pesquisa, o ensino e a extensão, é articulado porque é o mesmo ambiente e são os mesmos alunos envolvidos, necessariamente eles se articulam. O projeto de Pró-Ativa, por exemplo, perdurou 3 ou 4 anos e foi um projeto pra adaptação de repertório pra um grupo que eu tinha heterogêneo. Como eu te falei tive que absorver esta turma de clarinetistas e eu dou aulas tutoriais. Tradicionalmente aula de instrumento é assim, são aulas individuais. Só que são 2 horas semanais que eles tem de aula, então 1 hora é dedicada a aula tutorial e a outra hora é aula em grupo. Ela pode ter um caráter mais seminarístico, mais de *masterclass*, mas normalmente eu gosto de trabalhar repertórios com o grupo pra que os vários níveis de alunos, eles possam interagir. Então eu tinha este impedimento de ter clarineta e saxofone e não ter arranjos que contemplassem, estas 2, estes 2 perfis, vamos botar assim. Então o projeto pró-ativa foi neste sentido de adaptar arranjos pra este grupo novo, que é uma coisa que não tem precedente. E a extensão eu entrei com a banda de música. Mas eu tive que, quer dizer, eu procurei sim, fazer com que o projeto de extensão tivesse vinculado a uma disciplina e eu criei - a disciplina eletiva a banda de música. E funcionava, havia participantes na disciplina que eram só de extensão, que eram músicos da região que vinham ou de outros departamentos, mas a grande maioria era de alunos e ali eram os ensaios da banda era disciplina prática. Então eu sempre busquei isso de fato (relação entre ensino, pesquisa e extensão). (Profª Tom – Área de Artes).

Da mesma forma, é possível verificar como o professor da área de artes consegue articular as atividades de extensão com o aprimoramento de suas aulas, de forma que uma atividade complementa a outra, atrelando a importância que cada uma tem na universidade.

Tardif (2012) destaca que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na instituição de ensino e na sala de aula. Ainda que o seu fazer

³² O programa é desenvolvido por meio de projetos que visem o aprimoramento de metodologias e tecnologias de apoio a aprendizagem; a elaboração e organização de materiais e coleções didáticas de auxílio a disciplinas; ações para redução da evasão e retenção na graduação; propostas associadas ao Projetos Pedagógicos dos cursos e outras relacionadas à temática da acessibilidade e inclusão.

docente seja alicerçado por outros saberes, essa mobilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionantes e recursos ligados a esse trabalho.

Nessa mesma direção, Santos (2011b) aponta em sua tese que o espaço da instituição proporciona esse rearranjo e produção dos saberes:

A atividade docente é uma prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos condicionados pelas diferentes histórias de vida dos professores. É, também, altamente influenciada pela cultura das instituições onde se realiza. Como prática complexa, abarca dilemas sobre os quais nos vemos incitados a lançar um olhar como pesquisadores. Um desses dilemas diz respeito ao conhecimento profissional. A prática docente é, portanto, um *lócus* de formação e produção de saberes. (p.93).

Observou-se relatos de professores que consideram a participação nas atividades administrativas como uma possibilidade de conhecer melhor a universidade ampliando a sua visão, as dinâmicas vivenciadas, os problemas apresentados e os caminhos para as soluções. Nesse contexto, emerge também o saber adquirido nas relações constituídas na instituição, como podemos notar a seguir:

Quando eu fui chefe do departamento foi ótimo, porque todo dia eu tinha que resolver um problema e aí você percebe quantas coisas existem e têm problemas que você consegue resolver rápido e têm outras que não. (Prof^o Domingos – Área de Exatas).

No cargo administrativo, eu vejo assim, como que meus olhos se abriram para a universidade. Entendimento que eu tinha era o que eu olhava para o meu umbigo, para o meu laboratório (...), porque lá era meu lugar (...), só sabia que eu vim pra quê? Para atuar na área de preservação, só disso que eu falava. Hoje em dia não, hoje em dia já mudou completamente, não claro que não é deixando o laboratório de lado, muito pelo contrário, é agregando valor ao laboratório e enxergando as possibilidades universais. Que a universidade está aí para promover isso mesmo, muito importante. (Prof^a Tarcila – Área de Ciências Sociais Aplicadas)

Por outro lado, alguns professores consideram que as atividades administrativas atrapalham a sua prática docente, uma vez que se gasta muito tempo na parte burocrática, atrapalhando as atividades de ensino. A fala do professor Tales aponta essa afirmação:

Não influenciou, na verdade desgasta mais ainda, você fica mais irritado, porque as coisas não andam como você imagina. (Prof^o Tales – Área de Ciências Exatas).

No entanto, essa não é uma fala recorrente, a maior parte dos professores que já assumiram atividades administrativas considera que elas “agregam valor” ao seu fazer docente, entendido como um espaço colegiado de troca de saberes e constituição de novos

saberes, espaço onde é possível discutir e refletir sobre a docência. Fato apontado pelos professores Tom e Batista:

Também porque, especificamente em relação a presidente do colegiado, tanto nessa, neste cargo de organização, de interlocução com os colegas é um fórum de debates e discussões a respeito das disciplinas de graduação e diretamente a gente discute como é que isso interfere na formação do aluno. E fico muito mais a par da carga horário de cada um, das necessidades de cada um. Então eu acho isso fundamental pra entender o curso, entender o alunado, entender o perfil dos alunos. (Prof^o Tom – Área de Artes).

A gente faz muitas discussões dentro do colegiado e do núcleo docente estruturante acerca das questões acadêmicas. A gente mudou a grade recentemente, embora sejam voltados para parte mais administrativa, envolvem a parte acadêmica, do ensino. (Prof^o Batista – Área de Engenharia)

Os espaços de troca proporcionados pela instituição permite a inserção desse jovem docente na dinâmica da universidade, as relações ali construídas afetam positiva ou negativamente sua prática docente, sua motivação em envolver-se com o curso, com os alunos, com os demais professores do departamento. Por meio da fala a seguir é possível apreender como é importante a construção de um espaço de trabalho colaborativo de construção de conhecimento. Com esse universo motivador, os professores sentem-se mais envolvidos com a instituição, florescendo um sentimento de pertencimento à instituição, o que influencia diretamente na sua atuação docente:

Hoje eu acho que está muito bom, nos últimos anos tem...logo que eu cheguei era horrível, só tinha professor que morava em BH, era um deserto no departamento. Isso não motivava nem os alunos nem os professores a ficarem na universidade, era um ambiente deprimente. Nos últimos anos, felizmente têm mais professores que moram em Ouro Preto. Hoje têm mais professores que tem laboratório, criou um ambiente de universidade de alunos estudando, professores conversando, isso faz toda a diferença. (Prof^o Bil – Área de Ciências Exatas)

Esse processo de construção do saber docente constituído nas relações estabelecidas na instituição é um saber social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional. Apoiando nas pesquisas de Ferenc (2010), que se fundamenta nos estudos de Zeichner; Gore (1990), Lucas (1986), Zeichner (1985), a socialização profissional pode ser compreendida como

Processo e contexto no qual os professores se tornam membros de uma sociedade de professores, adquirindo a cultura desse grupo, conhecimentos, modelos, valores, símbolos integrando essa cultura e desenvolvendo a sua pertença a ela num processo dialético que supõe uma interação contínua entre o indivíduo e a instituição em que se está socializando. (FERENC, 2010, p. 574)

Assim, considerando que nesse processo de profissionalização, boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de habilitação profissional, também é certo afirmar que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, que não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno. Ludke (2004), conclui, portanto que

A socialização profissional, dessa forma, continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar. Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente. (p. 1174)

Compreende-se assim que os saberes docentes, além de serem temporais, plurais e heterogêneos, são personalizados e situados. Os saberes estão intimamente ligados à experiência e às relações mantidas na instituição. Eles são situados, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular e nela ganham sentido. As situações de trabalho na universidade se concretizam entre pessoas – alunos e professores – que em meio a interações negociam e juntos constroem o significado do seu trabalho.

As interações ocorridas na instituição, tanto na sala de aula quanto no ambiente dos departamentos da universidade, revelaram espaços importantes de constituição de saberes. Segundo Hargreaves (1998), as culturas dos professores, as suas relações com os pares figuram entre os aspectos mais significativos da formação para a docência. Para ele “o que acontece no interior de uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior”. (p.186). E é em meio às relações dos outros espaços escolares e uma cultura de colaboração institucional que os sujeitos desta investigação mobilizam seus saberes docentes.

Os saberes entrelaçados à prática docente a partir das vozes dos professores iniciantes

Ao cruzar os dados das entrevistas, foi possível identificar a partir da fala dos professores, que a prática desenvolvida é coerente com os saberes docentes citados como fundamentais. É interessante destacar que alguns deles conseguem perceber a necessidade de basear seu planejamento no perfil dos alunos, como apresentado na fala a seguir:

[...] eu acho isso fundamental pra entender o curso, entender o alunado, entender o perfil dos alunos. E a minha aula certamente ela também é orientada por isso, porque eu vou saber a medida de cobrança que eu tenho para os alunos nas minhas disciplinas (...) a preparação de aula é muito pensando em cada aluno. Eu sei mais ou menos as características técnicas de cada um, o que cada um precisa trabalhar mais. A partir daí eu já escolho o repertório que possa prestigiar essas características que eu quero trabalhar com eles. (Prof^o Tom – Área de Artes)

Os saberes da experiência docente se entrelaçam à prática pedagógica desenvolvida, uma vez que administrar o tempo foi um aspecto destacado pelos professores em início de carreira como um desafio. Se no princípio, organizar o conteúdo para uma hora/aula era uma dificuldade, a experiência garantiu o aprimoramento dessa prática e atualmente os professores iniciantes conseguem se organizar e planejar melhor suas aulas. Esse aprendizado importante foi adquirido por meio da experiência. A fala a seguir ilustra esse conflito inicial:

Outra coisa que eu acho que melhora muito é a administração do tempo. No início talvez um conteúdo que você daria em 5 aulas, você daria em uma aula. Faz muito correndo. Então consegue muito administrar essa coisa do tempo. Acaba que você vê que o aluno não aprende bem, porque fica muito conteúdo. Então você começa a desenvolver melhor as técnicas e consegue dimensionar melhor o tempo. Preparei isto para esta aula, então eu vou dar isso nessa aula. Vou desenvolver pra aula dessa semana. Você consegue trabalhar aquilo mais tranquilamente, mais detalhadamente, enfim. (Prof^a Elke – Área de Engenharia)

Eu sinto às vezes que tem melhorado (sua prática), eu tenho... Por exemplo, antes eu não pegava na caneta, (...) eu não usava o quadro, hoje em dia ele fica todo rabiscado, .. mas é claro que tem ordem, mas eu uso ele como apoio e eu acho que isso é sinal de uma desenvoltura minha, da construção daquele discurso, daquele momento ali da contribuição dos alunos. (...) eu sou da prática, eu aprendi sobre a conservação de bens culturais na prática, fazendo. (...) e em relação ao quadro branco eu vejo como uma ótima ferramenta porque ali eu vou colocando o pensamento dos alunos, porque o meu já está lá no power point. Agora eu troco com os alunos mais do que no passado então eu acho que isso tem... eu encontrei no quadro esse lugar de até mais conforto, de tornar a aula mais dinâmica, menos falação e mais ação, eu saio desse lugar de atenção e tento envolver sempre, questionar sempre. (Prof^a Tarcila – Área de Ciências Sociais Aplicadas).

Observou-se que alguns professores da UFOP, ao planejarem suas aulas, consideram a individualidade dos alunos, o que corrobora com os estudos de Tardif (2012), que destaca a importância dessa disposição dos professores em conhecer os discentes, evitando assim as generalizações, buscando adequar sua prática ao perfil dos alunos:

A disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos num agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações. (p.267)

Alguns docentes compreendem que os ritmos dos alunos e das turmas são diferentes, não sendo possível, portanto, utilizar a mesma metodologia de ensino. Esses professores conseguem avaliar seus alunos de forma contínua, tendo mais claras suas estratégias de avaliação. No entanto, a avaliação foi citada como um dos desafios da prática docente por grande parte dos professores, como exemplificado a seguir:

O que eu tenho mais dificuldade é avaliar. Na verdade eu tenho problema em avaliar, o meu entendimento de avaliação é dividir os alunos em categorias, na prova vai refletir essas categorias. Seria mais ou menos o aluno que está apto para ser aprovado, que tem conhecimento suficiente para ser aprovado e daí para cima os alunos que ficariam com as melhores notas, os que conseguem de certa forma ter aqueles conhecimentos e consegue interagir, misturar esses conhecimentos e aplicar alguma coisa. O aluno consegue fazer um conhecimento crítico daquele conhecimento e consegue ir além, abstrair em cima daquilo. Só que elaborar questões em cima dessa visão é muito trabalhoso e o tamanho da prova é muito grande, e aí, eu nem sempre consigo isso. Os alunos têm muita dificuldade de atingir o mínimo. Eu tenho turmas com muita reprovação, eu considero que tenho dificuldade de avaliar nesse ponto. (Prof^o Batista – Área de Engenharia)

Em relação a avaliação, eu acho que eu ainda experimento, ainda não tenho algo definido e eu acho que já preciso definir assim, preciso já criar um critério que eu vou na verdade criar coerência pro meu futuro ali. Acho que a avaliação tem sido o ponto chave aí da minha atuação aqui enquanto professora. Acho que alguns eventos eu já consegui costurar, na própria metodologia de como ensinar, mas a avaliação eu vejo que tenho ainda que encontrar. (Prof^a Tarcila – Área de Ciências Sociais Aplicadas).

Os professores principiantes revelaram ter dificuldade em avaliar os alunos; ainda não é muito claro para alguns deles o conceito de avaliação e sua importância no processo de aprendizagem dos alunos. Se considerar que as estratégias de ensino e as formas de avaliação estão atreladas ao saber pedagógico, pode-se inferir que apesar de mobilizarem vários saberes para o seu fazer docente, os professores ainda não dominam o saber pedagógico o qual ficou silenciado em quase totalidade das entrevistas como um saber base para a formação docente.

Além das dificuldades dos docentes lidarem com a avaliação, um desafio apontado por um dos professores entrevistados é a centralização do conhecimento em departamentos. A departamentalização foi apontada como um limitador da possibilidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar, baseado em um diálogo mais aberto com as diversas áreas do conhecimento. Esse limite de interação e sociabilidade impede os alunos de buscarem outros espaços, restringindo a possibilidade de vivenciar de fato uma universidade com toda pluralidade que ela possa oferecer. A fala a seguir relata esse desafio vivenciado:

É, eu acho que assim, dificulta talvez a centralização, acho que dificulta, se nós tivéssemos possibilidade de circular mais, por exemplo, um caso prático da

Museologia: se os alunos da Museologia pudesse sair do departamento de Museologia e ir lá no IFAC fazer disciplina, acho que a vivência dele em sair daqui para ir lá, acho que seria algo maravilhoso e eu acho que isso ajudaria o professor da Museologia na hora de ensinar. (...) eu observo cada vez mais, a gente centraliza o curso no departamento, e quando você começa a lidar só com aquele núcleo e aquilo que você aprende que você ensina é só daquele núcleo. E isso acho que gera uma imaturidade nesses alunos, eu acho às vezes, eu avalio esses meninos são imaturos, eles vivem na bolha, eles só entendem daquilo que é possível, aquilo que é palpável. Na hora do risco será que eles vão estar aptos a solucionar aquele problema? (...) e isso é promovido por nós, a gente ensina. (...). É da própria estrutura, então, eu acho que a gente fala tanto de ser interdisciplinares e tal que na prática isso acontece muito pouco e extra, e muitos já falamos hiper departamentais, unidades... Eu acho que os meninos eles estão cada vez mais centralizados ali, isso eu acho um problema no ensino e para a aprendizagem. (...) o desejo que eu tenho é de ser pró-ativo mesmo, me relacionar, de trocar, de dar, de receber, de conversar e às vezes eu vejo que cada vez mais a coisa está ruim. (Profª Tarcila – Área de Ciências Sociais Aplicadas)

No tocante ao aspecto interdisciplinar apontado na entrevista, julga-se necessário abordar brevemente o papel do professor como gestor do currículo. Masetto (1998) aponta que na realidade das instituições de ensino é frequente o isolamento entre as disciplinas, trabalhadas de forma independentes, mesmo que lecionadas por um mesmo professor, sem fazer relações explícitas com outras disciplinas do mesmo currículo ou com as necessidades primeiras do exercício de determinada profissão. Nessa perspectiva, esse mesmo autor aponta que:

É fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva quanto à aquisição, à elaboração e à organização de informações, ao acesso ao conhecimento existente, à produção de conhecimento, à reconstrução do próprio conhecimento, à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, à imaginação, à criatividade, à solução de problemas. (p.21)

Diante do desafio de elaboração de um currículo que abarque todas essas dimensões, é fundamental o professor se identificar como o gestor desse currículo e compreender o seu papel nesse processo de construção colegiada, reconhecendo o currículo como um lugar de formação do sujeito. Para que essa gestão seja feita de forma que atenda de fato o lugar da interdisciplinaridade dentro da universidade, de articulação teoria-prática, de ensino-pesquisa, o primeiro passo é aprofundar-se em questões teóricas que ajudem a entender a prática que vem sendo desenvolvida atualmente e as principais necessidades para se reorganizar o currículo, aproveitando tudo que a universidade possa oferecer. Diante dessa questão, Cunha (1998) preocupa-se com as indicações ministeriais de adaptação do currículo e do formato da educação superior às demandas da nova ordem capitalista globalizada. Segundo ela, essas preocupações trazem consequências que podem ser delineadas como:

[...] a prática do sistema de créditos, acrescida do baixo investimento nas IES, bem como da não mobilização para um projeto pedagógico construído sobre novas bases epistemológicas e estruturais, que não permitam, nas universidades, a construção de novas possibilidades para um currículo centrado nos alunos que atendessem a diferentes formas de ensino, possibilitasse tratamentos interdisciplinares, favorecesse a unidade teórica-prática e ensino-pesquisa. (p.36)

Os dados revelam ainda que, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, os docentes ressaltam como elementos facilitadores a estrutura física da universidade, como os laboratórios e bibliotecas, e o ambiente de trabalho. Dentre os elementos que dificultam a condução da aprendizagem, foi destacada por grande parte dos professores a falta de comprometimento e de motivação dos alunos para estudarem e se envolverem de fato com a busca do conhecimento na universidade.

Ainda no que se refere aos aspectos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, foi destacado, com menor prioridade, o nível baixo de conhecimento dos alunos ao entrarem na universidade, reflexo da falta de investimento na educação básica. Este último fato foi uma surpresa nas análises, pois se esperava encontrar uma queixa maior em relação ao nível baixo de conhecimento dos alunos quando chegam à universidade, destacadamente no período após a expansão do ensino superior. Os resultados encontrados nesta pesquisa revelam que, em sua maioria, os professores não consideram o conhecimento dos alunos como um elemento dificultador do processo de ensino-aprendizagem. As queixas se concentram muito mais na falta de motivação e interesse dos alunos pelas aulas, do que em relação aos conhecimentos advindos da educação básica.

Uma das causas da desmotivação dos alunos, apontada pelos docentes desta pesquisa, situa-se no grande arcabouço de informações que esses alunos têm contato atualmente, tornando-se um desafio manter a atenção dos alunos mediante a diversidade de equipamentos e aparelhos digitais que acabam distraindo os alunos na sala de aula, como exemplificado pelas falas a seguir:

Eu acho que tem vários aspectos, mas eu não tenho capacidade técnica de avaliar, aspectos até sociais mesmo de dispersão, hoje é tanta informação que o aluno fica, através de tanta informação o aluno já sai da sala com o celular, perde um pouco o foco naquilo que ele está vendo, aí é questão de algum estudo de sociologia de educação, mas eu sinto que [...] eu vejo que são muitas informações, eu vejo que o processo fica um pouco saturado por essa quantidade de informação, porque às vezes, o aluno está ali, mas já pensando no que vai vir depois, entendeu, isto é uma coisa que eu sinto. (Prof. Domingos – Área de Exatas).

[...] sabe, eu acho que essas coisas todas elas já chegaram como problema pra nós, quer dizer, uma pessoa que tem acesso a todos os meios de informação, tem acesso a

livros, internet e não sei mais o quê [...] acho que nosso papel tem que mudar e vai mudar inevitavelmente, e eu não estou muito adaptado a isso não. (Prof. Rui – Área de Ciências Sociais Aplicadas)

Cabe ressaltar que esta pesquisa não propôs investigar as causas da falta de motivação dos alunos em sala de aula, mas conforme os dados coletados, este foi um aspecto destacado como um fator limitante do fazer docente. A experiência vivenciada nas instituições de ensino superior podem nos revelar algumas outras hipóteses para a desmotivação dos alunos em sala de aula, tais como: a falta de afinidade com o curso escolhido, a forma de ingresso via Sistema de Seleção Unificada (SISU)³³, o distanciamento das disciplinas básicas com o ciclo profissional. Estas são, entretanto, hipóteses provisórias que precisam de estudos empíricos específicos com foco nos alunos para serem validadas.

Se por um lado foram verificados alguns elementos que podem causar a falta de motivação dos alunos, encontrou-se neste trabalho aspectos que são fatores importantes para envolver os alunos na graduação, motivando-os no processo de aprendizagem. Observa-se que os alunos que se envolvem com projetos de iniciação científica e Pró-Ativa, por exemplo, são alunos mais motivados em sala de aula, como verificado na perspectiva do professor, embora esse tema precise ser pesquisado na perspectiva do aluno para uma visão mais completa do fenômeno.

³³ Por meio do antigo vestibular, não havia tantas oportunidades de vagas e quem conseguia a segurava com afinco. Atualmente o acesso a uma vaga na universidade foi ampliado por meio das políticas de expansão e a nova forma de ingresso via Sistema de Seleção Unificada (SISU). Nessa nova forma de seleção alguns alunos não ingressam no curso que desejam ou para o qual têm uma vocação, mas sim naquele que sua nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) permitir, ocasionando um verdadeiro “leilão” de cursos. Tal fato pode influenciar a motivação dos alunos em sala de aula, tornando-se um desafio para o professor apreender a atenção desses alunos que ainda não se sentem pertencentes àquele curso ou àquela universidade. Vale ressaltar que essas são hipóteses provisórias e que não foi escopo deste trabalho investigar a motivação dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo são apresentadas as considerações finais deste trabalho buscando responder as questões norteadoras da investigação. A questão central foi identificar e analisar quais saberes estão envolvidos na atuação dos docentes iniciantes, nomeados no período do Reuni na UFOP. Para tanto, traçou-se inicialmente o perfil de todos os professores que foram admitidos na UFOP no período delimitado.

No conjunto, a partir da análise dos dados obtidos, identificou-se que os professores da UFOP são bem jovens, com uma média de 39 anos de idade, 56% se enquadram na categoria de professores iniciantes, com até quatro anos de experiência docente. Apesar de jovens, 81% desses professores estão cursando o doutorado ou já possuem o título de doutor, revelando um nível elevado de formação. Diante desse perfil, optou-se em delimitar nossa investigação sobre os saberes docentes a partir das vozes dos professores iniciantes.

Um aspecto importante do perfil dos docentes da UFOP é que a maioria dos jovens professores se encontra nos Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB) e no Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (ICEA). Importante ressaltar que tal especificidade não foi investigada a fundo, por não ser um dos objetivos desta pesquisa, mas é um aspecto importante a ser investigado em trabalhos futuros.

A partir da análise dos dados, identificou-se que os principais saberes que mobilizam o fazer docente dos professores iniciantes confirmam os estudos anteriores. Mesmo em contextos diferentes, a literatura internacional sobre a profissão docente citada, por Tardif (2012), Gauthier (1998), dentre outros autores, destaca que os saberes que fundamentam a prática docente estão centrados nos saberes da experiência. Para Tardif (2012), os saberes profissionais são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem durante a carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças. É destacado ainda o contexto dos professores no início de carreira, considerando que

Os saberes profissionais também são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. (TARDIF, p.261, 2012)

Compreende-se, a partir dos resultados desta investigação, que são vários os saberes que mobilizam a prática docente dos professores iniciantes, elencou-se esses saberes em quatro categorias: os saberes disciplinares ou do conteúdo; os saberes que envolvem as relações entre professor e alunos; os saberes da prática profissional; os saberes das relações constituídas na instituição, todos fundamentados a partir do saber da experiência docente. Desse modo, percebe-se o professor como sujeito que produz e mobiliza seus saberes na sua prática.

Além dos saberes que mobilizam a prática docente, buscou-se responder se os cursos de pós-graduação nos quais esses professores se formaram (mestrado e doutorado) ofereceram, além da competência científica, a competência pedagógica. Os achados revelam que os sujeitos desta pesquisa consideram que os cursos de formação, em nível da pós-graduação *stricto sensu*, contribuem mais no que se refere ao saber do conteúdo e as habilidades para a pesquisa, e que tais saberes são de grande importância para a formação docente voltada para o ensino superior. Cabe ressaltar assim que, diferentemente do que apontam os estudos revisados sobre a formação docente dos professores universitários (CUNHA, 2000; CHAMLIAN, 2003; FERENC, 2010), os dados apontam que os professores consideram que os cursos de pós-graduação contribuem para o “saber docente”, sendo esse centrado no saber disciplinar ou do conteúdo. Percebe-se que, para os professores entrevistados, não há uma diferença relevante entre os saberes para a docência. Eles consideram que, ao dominar o conteúdo, os demais saberes podem ser adquiridos e reorganizados com a experiência profissional do professor, quando esse reflete, a partir da prática, sobre os saberes da docência.

Por mais que o objeto desta pesquisa não seja a avaliação dos programas de pós-graduação, vale ressaltar que foi possível identificar, de forma indireta, como os professores percebem a formação para a docência recebida nos seus respectivos cursos. O resultado desta investigação aponta que a experiência na área da pesquisa, comumente desenvolvida nos cursos de pós-graduação, contribui para o fazer docente. Mesmo que a docência não seja o foco principal da maioria dos cursos, a habilidade para a pesquisa auxilia os professores na universidade, uma vez que ao orientar seus alunos em projetos de iniciação científica os professores sujeitos da pesquisa consideram que também estão exercendo a docência.

Observou-se, porém, que o saber pedagógico não esteve presente na fala dos docentes ouvidos. Apesar de, em muitos momentos, os mesmos abordarem aspectos voltados para a competência pedagógica (como saber lidar com o aluno, as estratégias didáticas e a avaliação), eles não aproximam esses conhecimentos com o saber formal pedagógico. Em

nosso entendimento, esse fato se justifica pela falta de fundamentação teórica no que tange à formação para a docência. Em sua totalidade, os professores são bacharéis que na sua formação inicial não tiveram contato com as questões pedagógicas, só vindo a adquirir esses saberes por meio da experiência.

A falta de uma concepção epistemológica do que é educar reflete nas ações dos professores, ora apoiados em uma abordagem tradicional, ora apontando para uma educação mais centrada no aluno. Nesse sentido, nota-se que os professores têm uma preocupação em centrar o ensino no aluno, mas lhes falta uma fundamentação teórica para a segurança de transpor os conhecimentos para a prática, superando as tentativas de ensaio e erro e a busca de modelos na experiência de outros professores. A fala dos professores Tom e Bil exemplificam essas considerações:

[...] formalmente como eu te disse, eu não tive nenhuma formação que me desse um ferramental de pedagogia ou didática especificamente. Eu uso muito a orientação que eu tive dentro de sala de aula, com a experiência de outros professores e através dos meus próprios erros e acertos. (Prof. Tom – Área de Artes).

Eu tento prestar atenção nos meus colegas, como eles dão aula. Tem muitas visões diferentes de como fazer isso. Eu tento achar um meio termo, mas ainda não tenho certeza de qual seria o melhor (Prof. Bil – Área de Exatas).

Nessa perspectiva, quanto ao saber do conteúdo, identificou-se que os próprios cursos de pós-graduação nos quais os docentes estudaram se constituem em um espaço de formação do professor universitário. Já o saber pedagógico se dá no espaço da sala de aula, no ambiente da instituição. Assim, em torno do prático, implicado na ação, cria-se uma espécie de espaço pedagógico, um espaço de saberes e de decisões, um espaço de liberdade e de jogo, um espaço para investir e para criar. Cabe salientar, todavia, que o ensino não pode se reduzir a uma mera aplicação técnica e empírica de ensaio e erro; é necessária a busca de eficiência e de competências pedagógicas fundamentadas, com saberes positivos comprovados, constituindo um saber legítimo e desejável.

Com base nos resultados, acredita-se que o saber pedagógico pode ser aprendido nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, deve ir além da disciplina de Didática do Ensino Superior e do estágio docente, geralmente concentrados em um ou dois semestres. Se os cursos de pós-graduação investissem nos seus currículos em espaços para fundamentação e discussão das competências pedagógicas articuladas ao saber do conteúdo técnico das áreas de conhecimento, seria minimizada a angústia vivenciada pelos professores iniciantes na universidade. Outra iniciativa importante deve vir das instituições de ensino superior por meio

de programas para esse fim, tal como já acontece em algumas instituições públicas e privadas do país.

Os saberes docentes são, portanto, plurais, construídos durante o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, influenciados pela história de vida dos professores, sua cultura escolar anterior, seus conhecimentos disciplinares adquiridos nos cursos de formação. O professor toma como base seu próprio saber experiencial, em conjunto com sua relação com os pares e com os alunos.

Diante desse panorama, pensar em saberes formalizados e pré-definidos não é tarefa fácil. Além disso, questiona-se: deve existir um padrão de conhecimentos necessários para a prática docente no ensino superior? É possível hierarquizar os saberes, tomando um ou outro como mais importante? Gauthier (1998), nos estudos sobre a profissionalização docente, acredita que sim. Ele destaca que há mais de vinte anos discutem-se as principais características do conhecimento profissional, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador. Os estudos realizados na educação básica buscam construir um repertório de conhecimentos (*knowledge base*) específico para o ensino. Assim, o desafio é definir e fixar padrões de competência para formação dos professores e para a prática do magistério. “Se esses esforços e reformas forem bem-sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão.” (TARDIF, p.250, 2012).

No entanto, resta saber se é possível criar esse padrão de conhecimentos necessário à docência. Acredita-se que alguns dos saberes essenciais para a docência podem ser adquiridos durante a formação do professor, tais como o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico (já discutidos anteriormente). No entanto, há saberes que se aprimoram com a prática, como o saber relacionar-se com os alunos. Apesar deste se ligar diretamente ao domínio de conhecimentos pedagógicos, o uso de metodologias, a capacidade de motivar os alunos e a personalidade do professor, é a experiência docente que parece mais contribuir para ele. Os estudos sobre indisciplina na escola indicam que as características relacionais, pedagógicas e de autoridade do professor influenciam a qualidade do clima em sala de aula. Segundo Amado (2001),

Ensinar, apesar da partilha e da colaboração que possa existir, terá sempre uma dimensão solitária; cada professor vive, interpreta e confere um cunho pessoal à sua prática, em função de um conjunto dinâmico constituído pelas suas próprias ideologias, crenças, posturas éticas, concepção de profissionalismo.(p.12)

Pode ser inviável, portanto, definir um padrão fixo para os cursos de formação docente. Tal inviabilidade se agrava principalmente no Ensino Superior, em que não há muitas pesquisas com esse foco, ao contrário da educação básica, na qual são utilizadas, por exemplo, observações em sala de aula. Assim, verifica-se que a ideia de criação de um padrão mínimo de conhecimentos necessários para a docência no Ensino Superior ainda não é tratada como objeto de pesquisa no campo educacional, o que se constitui como mais um desafio a ser superado ao se pensar tanto a docência nesse nível de ensino, quanto o caminho para uma formação docente que atenda às demandas do ensino na universidade.

A última questão proposta a ser respondida nesta investigação era identificar as dificuldades e potencialidades dos docentes no processo de ensino-aprendizagem. Os professores iniciantes destacaram que um fator facilitador da aprendizagem é a infraestrutura da universidade, bem como as relações estabelecidas no ambiente institucional. O elemento que foi identificado como dificultador foi a falta de motivação dos alunos, decorrente, dentre outros fatores do grande acúmulo de informações que os alunos têm acesso, o que torna um desafio ao professor levar algo novo para a sala de aula, bem como a gama de aparelhos tecnológicos que ambientam atualmente as salas de aula (celulares, tablet's etc) dificultando a atenção dos alunos.

Nesse sentido, esta investigação busca subsidiar as discussões sobre os saberes docentes, acreditando que a reflexão sobre a prática pode auxiliar o fazer docente na universidade, espaço tão pouco explorado pelas pesquisas sobre a formação do professor do ensino superior.

Considera-se que os achados desta investigação, apesar de em muitos aspectos corroborarem com os estudos anteriores, revelam surpresas que destoam da literatura conhecida da área. Embora os professores declarem que a docência não foi uma primeira escolha, e apesar de não terem passado por uma formação pedagógica nos cursos de pós-graduação, os dados apontam uma preocupação com o ensino de graduação, estando esse cuidado presente durante o processo de ensino-aprendizagem. Alguns professores, por exemplo, disponibilizam horários extra turno para atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, o que pode ser constatado com a fala do professor:

Hoje eu tenho dois alunos que no final da primeira semana de aula eles falaram que tinha déficit de atenção. Então eu falei que iria marcar um horário, aí falei vocês topam, eles toparam, toda quinta de manhã de nove as dez encontro com estes alunos na sala extra do DEMAT e repasso o conteúdo só para eles dois. O mesmo conteúdo da aula, eu repasso para eles e dou exercício. (Prof^o Tales – Área de Ciências Exatas)

A maioria dos professores entrevistados não atribui a culpa pelo fracasso escolar somente aos alunos. Eles procuram alternativas que vão além da sala de aula para superar as dificuldades dos alunos. Assim, identificou-se que o discurso dos professores entrevistados revela uma percepção que supera a visão fragmentada de ensino, restrita à sala de aula, para eles, a pesquisa e a extensão também são formadoras na universidade e estão intimamente ligadas ao ensino.

Espera-se que os achados desta investigação contribuam para o campo de pesquisa sobre a docência universitária, os saberes docentes e os professores iniciantes. Além destes campos, pretendemos que a pesquisa tenha um alcance direto no trabalho desenvolvido com os docentes pelo Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP/PROGRAD.

Acredita-se que ao identificar os saberes mobilizados pelos professores em sua prática docente, poderemos localizar as fragilidades de sua formação e atuação docente, possibilitando, assim, o apontamento de caminhos para o desenvolvimento profissional desses professores na instituição. Nesse sentido, ousa-se fazer algumas indicações como temáticas a serem trabalhadas nas atividades do acompanhamento docente. Ao considerar que um dos saberes indicado como importante no fazer docente é o saber da relação professor aluno, acredita-se que abordar o tema sobre o perfil dos alunos da UFOP quanto à origem social e escolar são importantes para auxiliar o professor a conhecer os seus alunos, facilitando o desenvolvendo desse saber.

Outro aspecto que poderia ser tratado são os projetos institucionais no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Esta investigação revelou que os saberes constituídos na instituição são importantes para a construção do seu saber docente. Se ao ingressar na UFOP os professores já tiverem contato com as propostas institucionais, isso estimulará a discussão sobre a relação e as contribuições da pesquisa e da extensão no processo de aprendizagem dos alunos. Se considerar que o saber disciplinar ou do conteúdo foi o mais destacado pelos professores como balizadores do seu fazer docente, a articulação desse saber aos projetos de iniciação científica, do pró-ativa, de extensão, atrelados à prática docente específica de cada área, pode ser um elemento que amplie a motivação dos alunos a se envolverem mais com a universidade. Os professores entrevistados percebem as atividades de pesquisa e ensino (e extensão) como vinculadas e não como instâncias que competem entre si. Dessa forma, consideram que, ao orientar um aluno na iniciação científica, por exemplo, ele está exercendo a prática docente na universidade, motivando esse aluno no seu processo de aprendizagem.

As falas a seguir ilustram essa percepção dos professores sobre a atividade da docência atrelada à pesquisa:

Então, querendo ou não, o processo de iniciação científica no aluno de bacharelado, acaba que você sempre volta no ensino, porque você tem que ensina-los a iniciar na ciência. Então, além do aspecto técnico, você sempre está exercendo o papel como docente, como professor, principalmente com os alunos da iniciação científica. (Prof. Domingos – Área de Exatas)

Para um grupo de alunos sim, tem um grupo de alunos que é mais estudioso e mais motivado que vão além do conteúdo e daí acaba caindo em pesquisa. Mas apenas com um percentual pequeno da turma, não consigo motivar uma turma toda a gostar de pesquisa. (Prof. Bil – Área de Exatas)

Dessa forma, pensar em estratégias para que essa articulação seja feita de forma consciente e intencional, pode ser um caminho importante para envolver os alunos em discussões para além da sala de aula. Acredita-se, porém, que esse tema precisa ser pesquisado na perspectiva do aluno para uma visão mais completa.

O programa Pró-Ativa foi apontado com destaque entre os professores como uma possibilidade de desenvolvimento de projetos atrelados ao aprimoramento do ensino de graduação. Tal qualificação se deve às experiências pelas quais alguns professores passaram por meio do desenvolvimento desse programa, que interferiram positivamente em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, a continuidade, o aprimoramento e a expansão do Pró-Ativa pode ser um fator importante para o alcance do sucesso do fazer docente na Instituição.

Nesse sentido, os projetos institucionais para o aperfeiçoamento das práticas devem criar espaços para contemplar uma dimensão coletiva nos quais os professores possam discutir, refletir e produzir os seus saberes e os seus valores. A proposição de um espaço de desenvolvimento profissional orientado por um processo participativo leva o professor a sair do seu isolamento em sala de aula, e esse desafio impulsiona o debate com os pares sobre sua ação docente. Para Behrens (1998), nesse processo de reflexão coletiva, o professor desenvolve seu alicerce, construindo referenciais que serão discutidos à medida que se apresentam em sua caminhada acadêmica, provocando o docente a compartilhar os avanços e sucessos e as dificuldades que os outros professores trazem para o grupo.

É importante destacar que, diferente dos apontamentos encontrados por Santos (2011b), os docentes principiantes desta investigação sinalizam o desejo e interesse em participar de cursos de formação e desenvolvimento de atividades formativas, o que revela um aspecto positivo para a instituição investir em programas que atendam aos anseios dos

docentes, principalmente para aqueles que estão ingressando na universidade e iniciando sua carreira na docência.

Acredita-se que os indicadores para uma formação docente no ensino superior pode ser alcançado por meio de um diálogo constante com os docentes, buscando, assim, uma construção colaborativa para sua própria formação e seu desenvolvimento profissional. Considerar os saberes que vêm de dentro das instituições e da sala de aula do professor pode ser um caminho para a discussão dos seus desafios e das possíveis soluções e compreensões do seu fazer docente.

Contudo, é importante a ressalva de que os dados são limitados para se obter respostas para todas as questões de pesquisa inicialmente colocadas nesta investigação. Indica-se, porém, um caminho a ser percorrido em pesquisas posteriores.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. A indisciplina e a formação do professor competente. 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>. Acesso em 17/04/2014.
- ANASTASIOU, L. G. **Metodologia do Ensino Superior**. Curitiba: Editora IBPEX, 1998.
- ARAÚJO, K. C.L.C. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado em Educação) – CE Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70. 2009.
- BRASIL. Governo Costa e Silva. **Reforma universitária: relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto nº 62.937/68**. [S.l.]: Gráfica do Colégio Pedro II, 128p., 1968.
- BRASIL; Ministério da Educação e do Desporto. **Uma nova política para o ensino superior brasileiro: subsídios para discussão**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL; INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior no Brasil**. 2002.
- BRASIL; INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dicionário de Indicadores Educacionais**. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL; INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior no Brasil**. 2010.
- BRASIL; INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior no Brasil**. 2011.
- BRASIL; CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional/ PL nº 8035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.**
- BRASIL, Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 26/05/2012.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP. Papirus, 1998.
- CARDOSO, O. N. P.; MACHADO, R. T. T. Gestão do conhecimento usando data mining: estudo de caso na Universidade Federal de Lavras. **Revista de Administração Pública-RAP**. Rio de Janeiro 42(3): 495-528, MAIO/JUN. 2008.

- CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: Democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba: Editora UFPR n. 28, p. 125-140, 2006.
- CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2 ed. São Paulo-SP: Xamã, 2007, p. 73-84.
- CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, Vol. 118, p. 41-64. 2003.
- CHAVES, V. L. J.; LIMA, R. N.; MEDEIROS, L. M. **Reforma da Educação Superior Brasileira - de Fernando Henrique Cardoso à Luiz Inácio Lula Da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira**. 2009. Disponível em:http://www.gepes.belemvirtual.com.br/documentos/Artigos/Artigo_Vera_Luciene_e_Ros_angela.pdf. Acesso em 29/12/2012.
- COELHO, E. A. D. **Docência no Ensino Superior: dilemas e desafios do professor iniciante**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.
- COELHO, M. L. **O processo de constituição da docência universitária: o Reuni na UFMG**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
- CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 5º edição, 1998.
- CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, C. (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- FERENC, A. V. F. **Como o professor aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2005.
- FERENC, A. V. F; SARAIVA, A. C. L. C. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, A.I.L.F. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: Editora Unijuí. 1998.
- GRIPP, G.; TESTI, B. M. O perfil do professor do ensino superior privado: comparação entre instituições de diversas regiões de Minas Gerais. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS. Caxambu. 2011.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Portugal: Mc Graw-Hill, 1998.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.
- ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, (Coleção Educação Superior em Debate, v.5), 2006.
- ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V; GIORDANI, E. M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: 30ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – Caxambu: ANPED, 2007.
- ISAIA, S. M. A; MACIEL, A. M. R; BOLZAN, D. P. V. Educação Superior: a entrada na docência universitária. In: 33ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – Caxambu: ANPED, 2010.
- ISAIA, S. M. A; MACIEL, A. M. R. Pedagogia Universitária: construções possíveis nas diferentes áreas do conhecimento. 36ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – Goiânia: ANPED, 2013.
- LIBÂNIO, J. C. As Mudanças na Sociedade, a reconfiguração da profissão do professor e a emergência de novos temas na Didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, **ANAIIS II**. V.1/1. Águas de Lindóia: ENDIPE, 1998.
- LUDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n.89, p 1159-1180, set/dez. 2004.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora. 1999.
- MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2006.
- MASETTO, M. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 5ª edição, 1998.

- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. da G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2003.
- REIS, M. S. A. Princípios da Expansão da Educação Superior no Governo Cardoso. **Anais Eletrônicos do XXVI Congresso de Educação do Sudoeste Goiano**. 2011. Disponível em: <http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/view/1306/726>. Acesso em 02/01/2013
- SANTOS, A. P. **Políticas de ação afirmativa, novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias. 2011.
- SANTOS, F. K. S. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2011b.
- SGUISSARD, V.; SILVA JR, J. R. **Novas Fases da Educação Superior no Brasil – Reformas do Estado e Mudanças na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14º edição. Petrópolis: Vozes, 2012.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Projeto REUNI**. Ouro Preto, 2008. em Disponível em: ufop.br/downloads/JornalUFOP/reuni_09jun2008plusacordometas51.pdf. Acesso em 02 /02/ 2012.
- VIEIRA, L. R. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação**. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n02/v08n02a07.pdf>. Acesso em: 29/12/2012
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas

1 – FORMAÇÃO ACADÊMICA

1.1-Você se graduou em qual curso, em qual instituição? Licenciatura ou Bacharelado?

No caso da resposta ser licenciatura: como foi sua formação docente na licenciatura?

1.2- Durante o seu curso de pós-graduação, mestrado e doutorado, você participou de alguma formação pedagógica (disciplina, estágio docente) para a docência universitária?

OBS: Se não for mencionada, perguntar se o aluno teve alguma bolsa durante a pós-graduação e se havia a exigência do estágio docente.

1.3 - Você considera que o(s) programa(s) de pós-graduação (mestrado e doutorado) no(s) qual(is) você se formou contribuiu(íram) para sua formação docente? Em quais aspectos?

2 – EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 - Há quantos anos você leciona? Já atuou em quais níveis de ensino? Há quanto tempo atua como docente na UFOP?

Quais disciplinas você ministra? Em quais cursos?

2.2- Quantas horas-aula você ministra por semana (média no ano)?

2.3 - Durante o exercício do magistério você participou (ou participa) de alguma formação pedagógica para a docência universitária? De que forma?

2.4- Você desenvolve projetos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão? Você consegue desenvolver esses projetos de forma articulada? Quais são as contribuições desses projetos de pesquisa e extensão na sua prática docente?

2.5- Já participou ou participa de atividades administrativas (chefias de departamento, presidência de colegiado, direção de unidade, outras) e/ou representativas (colegiado, conselho departamental, CEPE, CUNI,outros)? Quais?

2.6- A participação nestas atividades contribuiu de alguma maneira para sua atuação docente? Ou a prejudicou em algum momento?

3 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PROFISSÃO DOCENTE

3.1 – Como você chegou a ser professor?

3.2 – O que você acha que precisa saber para ser professor? Quais saberes (conhecimentos) você considera importante para ser professor?

Na literatura, alguns estudiosos abordam alguns saberes (conhecimentos) importantes para ser um professor, tais como os saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares, experienciais, etc. Dentre esses saberes, qual(is) você considera importante(s) para ser um professor universitário?

3.3 – Conte um pouco como você desenvolve sua aula.

Como você organiza suas aulas no que se refere à sequência de atividades, espaço e tempo, organização dos conteúdos, materiais curriculares, organização social? (Organiza a disciplina por aula ou por tema?)

3.4 – Como você avalia seus alunos? (Critérios, quais instrumentos, com que frequência, etc)

3.5 – As suas estratégias em sala de aula têm dado certo? Todos os alunos têm tido um bom desempenho? E aqueles que apresentam dificuldades, como você tem atuado com eles?

3.6 – Como você analisa seu ambiente de trabalho?

Você dispõe de um ambiente de trabalho colaborativo onde é possível desenvolver trabalhos com outros professores do departamento?

3.7 - Sua prática pedagógica é fundamentada nos saberes adquiridos durante a sua formação acadêmica, na experiência profissional ou no exemplo de outros professores?

3.8 – Você encontra alguma dificuldade no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem?

3.9 – Quais fatores favorecem ou dificultam sua atuação docente?

3.10 - Para você, o que é ser professor do ensino superior?

APÊNDICE B – Quadro de Categorização das Entrevistas

I - Formação pedagógica											
	Ivo Med	Tom Mus	Ana Nut	Elke Pro	Rui Eco	Henri Geo	Batista Pro	Tales Mat	Domingos Est	Tarcila Muse	Bil Com
Na pós-graduação	ED ¹		ED	ED		ED	curso			ED	
Durante a atuação docente	X								x		
Nunca passou por uma formação pedagógica		x			x			x			x
Contribuições da pós-graduação para docência											
Contribuiu	X	X CT	x	x	x			X CT	X CT	x	
Contribuiu pouco						X CT					x
Não contribuiu							x				

¹ ED: Estágio Docente

CT: conhecimento técnico - conteúdo

II - Escolha da docência:											
	Ivo Med	Tom Mus	Ana Nut	Elke Pro	Rui Eco	Henri Geo	Batista Pro	Tales Mat	Domingos Est	Tarcila Muse	Bil Com
Gostar de estudar	X		x	x	x		x	x			
Relacionar-se com as pessoas	X										
Fazer pesquisa		x		x	x		x		x		x
Devido à crise no setor empresarial						x					
Trajetória profissional										x	
Início da docência											
Medo, insegurança				x							
Dificuldade de administrar o tempo				x							x

Não teve dificuldade							x				
Lidar com os alunos									x		x
Organizar as aulas										x	

III- Saberes docentes											
	Ivo Med	Tom Mus	Ana Nut	Elke Pro	Rui Eco	Henri Geo	Batista Pro	Tales Mat	Domingos Est	Tarcila Museo	Bil Com
Idealizados	Ser humilde, reconhecimento das limitações.	Disposição e boa vontade de ouvir, perceber o aluno e conhecimento profundo da área que atua.	Gostar da área, conhecimento da área e a didática	Conhecimento técnico, conhecimento pedagógico e saber relacionar com os outros.	Da Psicologia, a política e a ética.	Conhecimento profundo da área	Conhecimento técnico, ferramentas pedagógicas, saber preparar aula	Conteúdo, domínio de estratégias para condução das aulas, exemplo de outros professores	Didático, técnico e saber relacionar com as pessoas	Gostar de estudar e curiosidade	Conteúdo, paciência, determinação, saber motivar os alunos
Fundamentos	Exemplos de outros professores, cursos de formação e experiência	Exemplos de outros professores e experiência.	Experiência profissional	Na formação, na experiência e no exemplo de outros professores	Exemplo de outros professores e experiência	Formação acadêmica e experiência profissional	Experiência profissional e alguma coisa do curso durante a pós.	Exemplo de outros professores	Experiência profissional	Experiência profissional, exemplo de outros professores e a formação	Formação e experiência profissional

IV- Prática docente											
	Ivo Med	Tom ¹ Mus	Ana Nut	Elke Pro	Rui Eco	Henri Geo	Batista Pro	Tales Mat	Domingos Est	Tarcila Muse	Bil Com
Planejamento	Organização das disciplinas em conjunto	Baseado no perfil dos alunos	Fundamentação teórica e parte prática.	Aulas teóricas e de simulação de jogos de empresas, estudos de caso	Baseado no conteúdo programático	Parte teórica e parte prática	A partir do plano de ensino	Aula teórica e exercícios no final	Baseado no perfil dos alunos. Busca levar exemplos da área para as aulas teóricas		Teoria nas aulas, exercícios disponíveis no site. Reconhece que tem turmas com ritmos

											diferentes que necessitam de um planejamento diferente.
Avaliação	Teórica e prática e em conjunto	Contínua durante o desenvolvimento do aluno (interesse, assiduidade e evolução individual	Prova e seminários e acompanhamento de uma gestante (relatórios)	Provas, trabalhos e o estudo de caso.	Prova escrita, prova oral	Prova teórica, prática e seminário Relatório na disciplina de campo	Tem dificuldade de avaliar Utiliza prova escrita	Provas, trabalho, seminários e resenhas	Trabalhos, provas. Procura realizar avaliações contínuas	Resenha, seminários e prova	Prova escrita e trabalhos práticos

¹ - Prática coerente com os saberes citados

V – Processo de ensino-aprendizagem											
	Ivo Med	Tom Mus	Ana Nut	Elke Pro	Rui Eco	Henri Geo	Batista Pro	Tales Mat	Domingos Est	Tarcila Museo	Bil Com
Elementos facilitadores	Estrutura física	Corpo docente	Ambiente de trabalho, interesse dos alunos	Investimentos do Reuni, acervo bibliográfico, auxílios a alunos e professores, a tecnologia	Respeito entre alunos e professores	Experiência que o professor tem	Liberdade para atuar, experimentar coisas novas em sala de aula	Acervo bibliográfico	Relação com os alunos e a estrutura para os alunos	Centralização do curso no departamento	Carga horária, condições de trabalho . Dar as mesmas disciplinas
Elementos dificultadores	Auto-avaliação carga-horária	Nível de entrada dos alunos, os instrumentos utilizados, falta de professores especialistas em algumas áreas	Falta de livros na biblioteca	Comprometimento dos alunos, carga administrativa elevada, nº de alunos por turma, produtividade na academia	Desinteresse dos alunos	Motivar os alunos	Base dos alunos, desinteresse dos alunos e falta de tempo (professor)		Alunos dispersos	Cargo administrativo	Falta de motivação e iniciativa dos alunos

APÊNDICE C – Perfil dos docentes entrevistados

I – Perfil dos professores entrevistados											
	Ivo*	Tom	Ana	Elke	Rui	Henri	Batista	Tales	Domingos*	Tarcila	Bil
Sexo	M	M	F	F	M	M	M	M	M	F	M
Idade	39 anos	36 anos	50 anos	35 anos	38 anos	39 anos	30 anos	30 anos	32 anos	33 anos	36 anos
Formação Graduação	Medicina	Música	Nutrição	Eng. Produção	Economia e Direito	Geologia	Eng. Produção	Licenciatura Matemática	Estatística	Publicidade e Propaganda	Sistema de Informação
Formação Pós Graduação	Mestrado e Doutorado em Clínica Médica	Mestrado e Doutorado em Música	Mestrado e Doutorado em Ciências Biológicas	Mestrado e Doutorado em Engenharia de Produção	Mestrado em Filosofia e Doutorado em Economia	Mestrado e Doutorado em Geologia	Mestrado e Doutorado em Engenharia de Produção	Mestrado e Doutorado em Matemática	Mestrado e Doutorado em Estatística	Mestrado em Artes Visuais	Mestrado em Engenharia de Produção e Doutorado em Ciência da Computação
Titulação	Doutor	Doutor	Doutora	Doutora	Doutor	Doutor	Doutor	Doutor	Doutor	Mestre	Doutor
Departamento	DECME	DEMUS	DENCS	DEPRO	DECEG	DEGEO	DEENP	DEMAT	DEEST	DEMUL	DECOM
Experiência Docência ao entrar na UFOP	5 anos*	1 ano (cursos livres de música)	2 anos	1 ano e meio	2 anos	1 ano	2 anos	0 anos	5 anos*	2 anos	6 meses

* Na coleta de dados realizada por meio do currículo Lattes estes dois professores apresentavam menos de quatro anos de experiência docente, o que ocasionou a inclusão dos mesmos na amostra. No entanto, durante as entrevistas identificamos que os mesmos tinham cinco anos de experiência quando entraram na UFOP, contudo optamos por não excluí-los da análise porque os mesmos se aproximam do perfil de professores iniciantes utilizado no presente trabalho.