



## Correspondência aos Autores

<sup>1</sup> Beatriz Saleme Corrêa Cortela  
E-mail: [beatriz.cortela@unesp.br](mailto:beatriz.cortela@unesp.br)  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/4503845701410945>  
Universidade Estadual Paulista

<sup>2</sup> Gabriela Oldane Genebra  
E-mail: [Gabriela.oldane@unesp.br](mailto:Gabriela.oldane@unesp.br)  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/0442375055203440>  
Universidade Estadual Paulista

<sup>3</sup>Tarso Bortolucci Ferrari  
E-mail: [tarso.ferrari@unesp.br](mailto:tarso.ferrari@unesp.br)  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/2471405255244533>  
Universidade Estadual Paulista

Submetido: 12 jan. 2021  
Aceito: 10 mar. 2022  
Publicado: 28 out. 2022

**doi:** 10.20396/riesup.v10i000.8663758  
e-location: 024006  
ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



## Desafios e dificuldades de docentes universitários iniciantes na área de Ciências da Natureza e o potencial formativo do estágio de docência

Beatriz Saleme Corrêa Cortela <sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0001-5071-128X>

Gabriela Oldane Gebara <sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0002-5258-7160>

Tarso Bortolucci Ferrari <sup>3</sup> <https://orcid.org/0000-0001-6174-5450>

## RESUMO

**Introdução:** O processo de preparação de docentes para o ensino superior é algo complexo e pouco explorado. Apresentam-se, aqui, resultados de investigação realizada com docentes universitários (iniciantes), atuando como formadores de professores num curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública brasileira. **Objetivo:** Visa apresentar suas representações no que diz respeito às dificuldades/desafios em relação ao ensino. **Metodologia:** Trata-se de um estudo de caso, de cunho quali-quantitativo, uma pesquisa exploratória, fundamentada na legislação que normatiza os estágios de docência em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* e no que dizem alguns autores de renome a respeito deste espaço formativo. A partir de um questionário misto, as representações sociais dos participantes foram levantadas e analisadas por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. **Resultados:** As principais dificuldades/desafios enfrentados e suas sugestões visando minimizá-las/saná-las, podem ser resumidas às de ordem: pedagógicas, referentes ao planejamento e execução de aulas; burocráticas, como preenchimento de documentos e atendimento de normativas; falta de apoio/orientação por parte de coordenadores, baixos salários; e preocupações de ordem pessoal, relacionadas com a qualidade do ensino oferecido e com o comportamento desinteressado de alunos, entre outros. **Conclusões:** Embora não possam ser generalizados, os resultados apontam que a preparação à docência, que deveria ser realizada durante a pós-graduação, ainda não se apresenta como lugar formativo, apesar das intenções dos proponentes.

## PALAVRAS-CHAVE

Docência universitária. Estágio de docência. Saberes docentes. Identidade profissional

## Challenges and difficulties of university professors beginning in the area of Natural Sciences and the formative potential of the teaching internship

### ABSTRACT

**Introduction:** The teacher preparation process for higher education is complex and little explored. Here, present results of research carried out with university professors (beginners), acting as teacher educators in a Biological Sciences course at a Brazilian public university. **Objective:** aiming to present their representations regarding the difficulties/challenges in relation to teaching. **Methodology:** This is a case study, of a qualitative and quantitative nature, exploratory, based on the legislation in stricto sensu Postgraduate courses that regulates teaching internships and what some renowned authors say about this formative space. From a mixed questionnaire, the social representations of individuals were raised and analyzed using the technique of the Collective Subject Discourse. **Results:** The main difficulties / challenges faced and their suggestions aiming to minimize / remedy them, can be summarized to the following ones: pedagogical, referring to the planning and execution of classes; bureaucratic ones, such as filling in documents and complying with regulations; lack of support / guidance from coordinators; and personal concerns, related to the quality of the education offered and the disinterested behavior of students, among others. **Conclusion:** Although they cannot be generalized, the results indicate that the preparation for teaching, which should be carried out during graduate school, is not yet presented as a training place, despite the intention of the proponents.

### KEYWORDS

University teaching. Teaching internship. Teaching knowledge. Professional identity.

## Retos y dificultades de los profesores universitarios que se inician en el área de Ciencias Naturales y el potencial formativo de la pasantía docente

### RESUMEN

**Introducción:** El proceso de preparación de profesores para la educación superior es complejo y poco explorado. Aquí, se presentan los resultados de la investigación realizada con profesores universitarios (principiantes), actuando como formadores de docentes en un curso de Ciencias Biológicas en una universidad pública brasileña. **Objetivo:** Objetiva presentar sus representaciones sobre las dificultades/desafíos en relación a la enseñanza. **Metodología:** Este es un caso de estudio cualicuantitativo, exploratorio, basado en la legislación que regula las etapas de la docencia cursos de posgrado en sentido estricto y lo que dicen algunos autores reconocidos sobre este espacio formativo. A partir de un cuestionario mixto se plantearon y analizaron las representaciones sociales de los individuos utilizando la técnica del Discurso Colectivo del Sujeto. **Resultados:** Las principales dificultades / desafíos enfrentados y sus sugerencias para minimizarlos / remediarlos, se pueden resumir en los siguientes: pedagógicos, referidos a la planificación y ejecución de clases; los burocráticos, como la cumplimentación de documentos y el cumplimiento de normativas; falta de apoyo / orientación de los coordinadores; y preocupaciones personales, relacionadas con la calidad de la educación ofrecida y el comportamiento desinteresado de los estudiantes, entre otros. **Conclusión:** Si bien no se pueden generalizar, los resultados indican que la preparación para la docencia, que debe realizarse durante el posgrado, aún no se presenta como un lugar de formación, a pesar de las intenciones de los postores

### PALABRAS CLAVE

Docencia universitaria. Pasantía docente. Conocimientos profesionales. Identidad profesional

### CRediT

- **Reconhecimentos:** O presente trabalho foi realizado com apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unesp (SP).
- **Financiamento:** Bolsa de IC
- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Não aplicável.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.
- **Contribuições dos autores:** Conceituação, Desenvolvimento da pesquisa, Análise dos dados, Escrita do texto - redação, Delineamento metodológico: Redação – revisão & edição: Cortela, B.S.C.; Desenvolvimento da pesquisa, Análise dos dados, Escrita do texto – redação: Genebra, G. O.; Análise dos dados, Escrita do texto-redação: Ferrari, T.

Editor de Seção: Gildenir Carolino Santos

## 1 Introdução

O interesse de pesquisa dos autores deste artigo tem sido a docência universitária e as múltiplas facetas que envolvem a preparação desse profissional em cursos de Pós-graduação *stricto sensu* e também em seu campo de atuação: o *locus* de seu trabalho, ou seja, os modelos organizacionais da universidade, puros ou híbridos, que refletem diferentes formas de agir e pensar sobre a função social da universidade (SOUZA et al., 2013); as competências ligadas às funções que este profissional é chamado a desempenhar, referentes ao ensino, à pesquisa, à extensão, à gestão, e ao *business*, na forma de captação de recursos externos, (ZABALZA, 2005); sobre seus saberes (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2002); seu campo de atuação e sua identidade profissional (MARCELO, 2009); as possibilidades formativas do estágio de docência (HOFFMANN; DELIZOICOV NETO, 2015, 2017), entre outros. O propósito maior dessa agenda de pesquisa é contribuir no processo de construção de um conjunto de conhecimentos específicos para a pedagogia universitária, principalmente para aqueles que atuam com a formação de novos professores na área de Ciências da Natureza.

Como apontam Passos et al. (2017), tem ocorrido um crescimento de cursos no ensino superior, não só públicos, em decorrência da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) no Brasil, como também em universidades e faculdades privadas, apoiadas, em grande parte, por políticas públicas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), por exemplo. Esse movimento expansionista põe em xeque a educação superior à medida que sinaliza para um movimento de suposta democratização de acesso, mas que, ao mesmo tempo, mascara a massificação mercantil e a queda na qualidade de ensino (BRITO; CORTELA, 2020). Essa expansão também traz consigo uma demanda para contratação de novos docentes e a preocupação com o processo de formação/preparação desses profissionais tem sido alvo de interesse de pesquisadores.

O presente artigo visa explicitar algumas das necessidades formativas de docentes iniciantes no ensino superior, relativas aos conhecimentos didático-pedagógicos necessários à atuação profissional, discutindo aspectos relacionados aos saberes docentes e ao estágio de docência realizado em cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, tanto na perspectiva de pesquisadores quanto da legislação. Para tanto, serão apresentadas e discutidas aqui as respostas dadas por um grupo de alunos-bolsistas que atuavam como professores substitutos num curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública brasileira, no final de 2017. A metodologia de análise está pautada na técnica do discurso do sujeito coletivo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012) que tem por base a teoria das Representações sociais de Moscovici (2013).

Os participantes da pesquisa aqui relatada estão limitados à professores em início de carreira, que atuam em universidades públicas e em cursos de licenciatura, uma vez que pensar em princípios e processos formativos requer levar em conta o cenário e o contexto de sua atuação. Como bem considera Almeida (2012), os docentes das faculdades ou universidades privadas no Brasil, em sua maioria, não se dedicam, necessariamente, à pesquisa e/ou à gestão. Ocupam-se primordialmente em dar aulas, têm pouca influência na

definição dos rumos pedagógicos da instituição onde trabalham, dentro de certa instabilidade empregatícia,

condições estas bem diversas dos docentes que atuam em universidades públicas. Dependendo

da missão da instituição e das funções destinadas aos docentes, os tipos de atividades desenvolvidas por eles também são diferentes. Defendemos que, mesmo em instituições públicas, a afirmação de que todos os professores desempenham, com o mesmo comprometimento e eficiência, as atividades inerentes ao ensino, extensão, gestão e *business*, não é verdadeira.

Também o modo como as múltiplas atividades docentes são valorizadas dentro da universidade podem levar a diferentes escolhas por parte dos profissionais, principalmente aqueles que são ingressantes (professores iniciantes) ou recém-chegados (aqueles que possuem experiência docente em outros níveis e/ou instituições de ensino superior e que são recém-contratados). A atividade de pesquisa tem sido o foco maior na universidade pública, haja vista as cobranças institucionais quanto à produção de *papers*, internacionalização, entre outras. Ou seja, os critérios de avaliação da qualidade do docente universitário concentram-se, até o presente momento, em sua produção acadêmica, haja visto, entre outros fatores, que é a partir dela que o mesmo consegue os financiamentos junto às agências de fomento e, dessa forma, é capaz de acumular certo capital social que lhe garante uma posição de destaque no campo e, conseqüentemente, o reconhecimento entre seus pares (BOURDIEU, 2011).

Neste sentido,

Em primeiro lugar, é necessário salientar que o prestígio profissional (reconhecimento social, capacidade de influência, recompensas intrínsecas e extrínsecas etc.) lhe é proporcionado exclusivamente pela actividade de investigação e pela produção científica. Assim, uma medíocre atitude didáctica pode ser recompensada se o professor for bom investigador. O caso contrário um bom professor que não investiga teria um menor reconhecimento institucional e prestígio social. (PERES, 1989, *apud* MARCELO, 1999, p. 244)

Defende-se que os docentes universitários constroem o que aqui se considera como subidentidades, pautadas em saberes adquiridos em decorrência das diferentes atividades que são chamados a desempenhar, e também por seus interesses pessoais. E estas, juntas, formam uma identidade profissional, que se modifica ao longo da carreira em decorrência de diferentes fatores. Compreende-se que a identidade é um conjunto de caracteres próprios de uma pessoa, ou seja, aquilo que a identifica individualmente. No entanto, no que diz respeito à identidade profissional docente, Oliveira (2004) considera que esta envolve, além de aspectos pessoais, ou seja, elementos que o sujeito considera importante para si, também aspectos sociais, aqueles valorizados socialmente, além dos institucionais.

A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os

professores sentem que devem desempenhar. (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004 *apud* MARCELO, 2009, p. 112)

Concordando com Pimenta e Anastasiou (2002), a identidade profissional se constrói também apoiada na significação social da profissão, que se modifica ao longo do tempo,

influenciada pelas condições históricas e político-sociais. E, a partir das condições de produção dos discursos, ou seja, pelo significado que cada professor confere às atividades que executa, com base em seus valores, sua história de vida e suas representações sociais sobre a docência. Compreende-se a identidade docente como sendo um “[...] conjunto das representações, colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções [...]” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Pensando no *locus* de trabalho do docente universitário, com apontam Souza et al. (2013), a redemocratização dos anos 1980 inicia um período caracterizado pela aproximação com os ideais neoliberais que trouxeram consigo, nas universidades, um processo de avaliação docente com base na produção acadêmica, com maior peso na pesquisa, mas cobrando também a atividades extensionistas, além das de ensino.

Neste sentido, as dificuldades em atuar dentro de um modelo universitário de administração neoliberal, com foco na produtividade, com vistas ao menor custo, maior benefício e em menos tempo, faz o profissional escolher que atividades realizar com vistas aos seus propósitos. O fator tempo, ou melhor, a falta dele, favorece a racionalização do trabalho, ditando o ritmo e levando as atividades docentes, de teor intelectual e que demandam reflexão para reelaboração, na direção de uma produtividade, de qualidade muitas vezes duvidosa.

[...] nesse sentido, o ensino e a pesquisa tornam-se atividades concorrentes e como a segunda é muito mais valorizada, tanto em termos de prestígio acadêmico quanto pelos modelos de gestão, a docência acaba sendo relegada ao segundo plano ou mesmo a plano nenhum. (CORTELA; NARDI, 2015, p. 48)

Também, como relata Almeida (2012), a maioria dos docentes universitários têm dificuldade em admitir e reconhecer a importância das dimensões didáticas e pedagógicas no ato de ensinar. Argumenta que essa resistência decorre, entre outras causas, da herança do paradigma hegemônico das Ciências Exatas e da Natureza, segundo o qual os conteúdos específicos têm maior importância na formação inicial que aqueles de natureza pedagógica. Corroborando,

Também as crenças às quais os professores se apegam ao longo de sua formação parecem ser fortemente influenciadas tanto por determinados conhecimentos sistematizados quanto pela roupagem operacional que comandou o funcionamento da escola ao longo das gerações. (PENIN; MARTÍNEZ; ARANTES, 2009, p. 36)

Considerando-se os aspectos acima relatados, algumas perguntas parecem relevantes:

a. como os alunos de pós-graduação *stricto sensu* da área de Ensino estão sendo preparados para atuarem no ensino superior? b. como enfrentam o choque com a realidade no início da carreira? c. quais seus desafios/dificuldades e como buscam superá-los? d. como os cursos de pós-graduação podem colaborar com a formação pedagógica de seus alunos?

Questionamentos dessa natureza têm sentido à medida que suas respostas, uma vez encontradas, são passíveis de serem equacionadas de modo a propiciar melhoria a qualidade das ações destes profissionais e também possibilitar a adoção de modelos de formação continuada compatíveis com as idiossincrasias vivenciadas.

## 2 A preparação de docentes para o ensino superior no Brasil: exigências legais

Cunha (1998, p. 33) afirma que “[...] o professor universitário é o agente principal das decisões no campo [...], é (quem) concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força”. No entanto, mesmo tendo tanto peso na efetivação de mudanças pretendidas, o trabalho do docente superior não tem sido alvo de pesquisas, conforme apontam alguns autores (ALMEIDA, 2012; DELIZOICOV, 2010; PASSOS et al., 2017) e em alguns levantamentos já efetuados.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) traz em seu Art. 66, de maneira lacônica, que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Ou seja, o *locus* dessa preparação, que não é formação como seria o ideal, deve ocorrer em cursos de pós-graduação. Mesmo considerando que aqueles que fazem a pós-graduação já passaram por uma graduação, a mesma pode ser um curso de bacharelado, no qual as questões relativas ao ensino não são, necessariamente, trabalhadas.

Também é fato que os programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, mesmo aqueles ligados à área de ensino, têm por objetivos maiores a pesquisa e a produção de conhecimento e, raramente, atendem os aspectos relativos ao ensino para a docência. Alguns autores apontam que, na maioria deles: são quase inexistentes disciplinas que focam temas relativos ao ensino superior (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2016); somente os alunos-bolsistas têm a obrigatoriedade de realizar o estágio de docência, como instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 1999; e que os estagiários não têm produzido artigos/trabalhos que envolvam assuntos relacionados aos estágios (HOFMANN; DELIZOICOV NETO, 2017), fatos também observados no presente artigo, com base no levantamento realizado pelos autores e que será abordado no decorrer do deste texto.

Defende-se, aqui, que embora a Pós-graduação *stricto sensu* historicamente tenha seu foco voltado para a formação do pesquisador, também pode se constituir em lugar para a formação de futuros docentes universitários. Como apontam Soares e Cunha (2010, p. 53) “[...] o lugar se constitui quanto atribuímos sentidos aos espaços, ou seja, reconhecemos

sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. Assim, a pós-graduação se constitui um lugar formativo de pesquisa, uma vez que legitima aquele que a conclui como produtor de conhecimentos; no entanto, ainda é um espaço formativo no que diz respeito à docência, uma vez que nem todos os concluintes são reconhecidos (ou se reconhecem) como professores do ensino superior. Para que o espaço seja considerado um lugar é preciso que seja demarcado e ocupado.

O artigo 65 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) aponta que a prática de ensino não é uma exigência para a docência superior. “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (grifo dos autores). Pelo dito observa-se o não dito: ou seja, que a preparação para docência no ensino superior pode prescindir da prática, ou seja, de algum tipo de atividade didática com supervisão. Neste sentido, conforme destaca Morosini (2000, p. 13), “A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio”.

Apesar dessa lacuna da legislação anteriormente citada, outros elementos podem favorecer a formação didática dos pós-graduandos: presença de disciplinas didático-pedagógicas em cursos de pós-graduação, realização obrigatória de estágios de docência, sistematicamente orientados e supervisionados por docentes destes programas.

### 2.1 Estágio de docência na pós-graduação: lugar para aquisição/consolidação dos saberes de docentes e construção de uma identidade profissional

A circular 028/1999 da CAPES determina que o estágio docente é obrigatório para todos os alunos que cursam o mestrado e o doutorado, justificando-o como um espaço formativo que visa minimizar o impacto com a realidade de ensino decorrente da ausência de formação pedagógica dos bacharéis, por exemplo.

Observa-se que a portaria 52/2002 (CAPES), ao aprovar o novo regulamento do Programa de Demanda Social, condiciona a concessão da bolsa à realização do estágio docente, que deve estar de acordo com as instruções do artigo 17º: carga superior a 60 horas, duração de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado; mas, preocupante, “[...] o docente de ensino superior que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio” (Art. 17º, VIII), ou seja, isenta este grupo de alunos da realização sob supervisão/orientação neste estágio, que seria, a princípio, um lugar formativo. Também desobriga os alunos não bolsistas à realização do mesmo, uma vez que se torna atividade eletiva para os demais.

Feitosa (2002) e Martins (2013) argumentam que a obrigatoriedade e dispensa do estágio, sem maiores notas esclarecedoras sobre seus fins e sem uma proposta de desenvolvimento de atividades de forma clara, faz com que os alunos, e também seus orientadores de pesquisa e/ou de estágio, não compreendam esse importante lugar formativo para a docência. Soares e Cunha (2010) relatam que muitos dos pós-graduandos não reconhecem o estágio como sendo um espaço fomentador de reflexões sobre o tema da

docência.

Em seu Art. 84, a atual LDB aponta a possibilidade de os discentes da pós-graduação serem aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos. Algumas universidades públicas brasileiras, no caso dessa, *lôcus* da pesquisa aqui relatada, já contratam, de maneira emergencial, alunos de pós-graduação para atuarem como docentes regentes. Os participantes da pesquisa aqui relatada estavam realizando esse tipo de atividade citada, ministrando aulas num curso de licenciatura em Ciências Biológicas, em 2017. Incoerente

perceber a forma como isso está descrito no ofício circular 02/2018, haja visto que ser monitor, como indica a LDB, não é o mesmo que atuar como regente, sem um supervisor/orientador presente em sala de aula.

No intuito de preservar a qualidade de ensino (utilizando bolsistas ao invés de profissionais formados?) e evitar maiores prejuízos (para quem?), a Reitoria autoriza às Unidades Universitárias solicitar os préstimos do corpo de pós-graduandos para ministrar aulas em cursos de graduação, sob forma de Estágio Supervisionado em docência. (OFÍCIO 02/2018, p. 1) (grifos/comentários dos autores)

Oliveira e Vasconcellos (2016, p. 4) consideram que “[...] os cursos de pós-graduação tiveram pouca regulamentação no que se refere à docência e menos ainda em aspectos relacionados aos aspectos pedagógicos da formação para a docência”. Corroborando, Costa (2015, p. 32), ao tratar do estágio, afirma que “[...] é uma atividade ainda não bem estruturada ou padronizada, carecendo de explicitações sobre suas finalidades e procedimentos”.

A maioria dos docentes universitários que atuam hoje na área de Ciências da Natureza, enquanto alunos, estiveram submetidos à modelos baseados na transmissão/recepção de conhecimentos, dentro da racionalidade técnica, repetindo algoritmos para resolução de exercícios, de forma memorística. Pesquisas apontam que a maioria dos docentes que atuam em cursos de licenciatura na área de Ciências da Natureza, advém de cursos de bacharelado, com pós-graduação em áreas específicas, pesquisando em temas não ligados ao ensino.

Cortela e Nardi (2015), ao relatarem resultados de pesquisa realizada com docentes universitários, quando questionados sobre como preparam e ministram suas aulas em curso de licenciatura em Física numa universidade pública, concluíram que

[...] o quadro revelou que a maioria dos docentes ainda trabalhava de forma tradicional, servindo-se de metodologias observadas à época em que ainda eram alunos; empregando livros que utilizaram em suas graduações; usando os mesmos critérios e instrumentos de avaliação com que foram avaliados. É o velho modelo de ensino sendo repetido: fazem como aprenderam a fazer. Ou seja, na ausência de alternativas que estejam incorporadas ao seu *saber-fazer*, utilizam-se de práticas observadas quando ainda eram alunos, usando, inclusive, aquelas que criticaram. (CORTELA; NARDI, 2015, p. 66-67)



Mesmo com algumas críticas, esses docentes supõem que esse tenha sido um modelo eficiente, visto que chegaram onde chegaram. Assim, quando em situação de regência, tendem a repetir as mesmas práticas, apesar de, por vezes, criticá-las à época em que eram alunos.

Além da formação inicial, outros fatos concorrem para que os conhecimentos pedagógicos sejam desconsiderados para a docência no ensino superior. Entre eles, destacam-se: são poucos os cursos de pós-graduação que oferecem disciplinas que contemplem conteúdos didático-pedagógicos para atuação no ensino superior, e poucos são aqueles que têm bem regulamentadas as atividades a serem desenvolvidas nos estágios (HOFFMANN; DELIZOICOV NETO, 2015; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2016); também a simples

oferta de uma disciplina relativa ao estágio não assegura que esse seja um espaço/tempo formativos, embora aumente as chances de que o seja (HOFFMANN; DELIZOICOV NETO,

2017); e existe a possibilidade de a regência ocorrer ainda durante o processo de formação na pós-graduação, ou seja, sem que o aluno faça (ou tenha feito), necessariamente, o estágio docente, como previsto pelo Art. 17º, VIII, da LDB 9394/96.

De modo geral, o estudo da legislação e dos poucos artigos apresentados em revistas científicas e em eventos importantes da área de Ciências da Natureza apontam que o estágio de docência ainda está pouco delimitado no que diz respeito às atividades a serem desenvolvidas, ao tipo de supervisão que estão condicionadas, aos saberes que se pretende desenvolver, e que poucos são os programas que oferecem disciplinas voltadas à docência no ensino superior.

Com afirma Bourdieu (2011, p. 70), “[...] o campo universitário reproduz, na sua estrutura, o campo de poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura”. E o *habitus*, princípio gerador e estruturador das práticas e das representações, concorre para propiciar o predomínio da pesquisa em detrimento das atividades de ensino, reforçando também nesse contexto, equivocadamente, a máxima de que saber o conteúdo específico é condição suficiente para que esse possa ser ensinado.

Entre as competências esperadas do docente universitário, além do domínio de seu campo de pesquisa e dos conteúdos específicos, também estão, de acordo com Zabalza (2005): oferecer informações e explicações compreensíveis, possuir domínio em relação à alfabetização tecnológica e saber utilizar as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação como recurso didático; capacidade de gestão em relação às metodologias de ensino, voltadas à aprendizagem; capacidade de relacionar-se com os alunos, acompanhando e orientando-os em suas atividades; reflexões e investigações sobre a própria atividade de ensino; e implicar-se institucionalmente.

Trata-se de um espectro muito amplo de atividades, algumas passíveis de serem

ensinadas, outras, decorrentes de um saber experiencial (GAUTHIER et al., 1998), construído ao longo das práticas que o profissional empreende e dos investimentos pessoais em relação às condutas que adota. Como bem considera Pimenta (*In*: ALMEIDA, 2012, p. 15)

O trabalho docente está impregnado de intencionalidade [...]. O que significa introduzir objetivos explícitos de natureza conceitual, procedimental e valorativa em relação aos conteúdos da matéria que ensina [...]; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos em função das características dos alunos e das finalidades do ensino [...].

Os saberes docentes, na concepção de autores como Gauthier et.al (1988) e Tardif (2002) são, por natureza, plurais e incorporados pelos sujeitos ao longo da vida. Neste sentido, são também sociais porque são obtidos e modificados ao longo da carreira docente, decorrentes de um processo contínuo de aprendizagem na busca pelo domínio do seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que nele se insere, incorporando as regras de ações que fazem parte de sua prática.

Mesmo sendo nele condicionados “[...] estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou se originarem de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 19). Alguns provêm da família, outros da escola que o formou; de sua cultura pessoal; da instituição de ensino onde trabalha, dos cursos de formação após a graduação e assim por diante. Neste sentido, os saberes docentes não estão separados dos seus condicionantes ou do contexto onde se inserem. Concordando com Tardif (2002, p. 11), “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”.

Assim, não estão desligados do sujeito que os detêm, de sua identidade, experiência de vida, expectativas em relação aos seus alunos e às turmas com as quais trabalha, e também de seus pares. Gauthier et al. (1998, p. 28) defendem que estes profissionais recorrem a “[...] uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”., composto pelos saberes: disciplinares, curriculares, da Ciência da Educação, experienciais, da tradição pedagógica e o da ação pedagógica.

Partindo da compreensão que a identidade docente se faz a partir da aquisição de saberes e que parte desse processo deva ocorrer durante os estágios de docência, em cursos de pós- graduação, defende-se que esses devem propiciar a aquisição de diferentes saberes, a partir da abordagem de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, desenvolvidos por meio de atividades organizadas e realizadas sob supervisão. Assim, torna-se relevante levantar e compreender como professores-bolsistas, ainda alunos de um curso de pós-graduação em Educação para Ciência, mas que já haviam realizado seus estágios de docência, relatam seus desafios e dificuldades para ministrar suas aulas num curso de Ciências Biológicas.

A pesquisa de Huberman (1992), que trata sobre o ciclo de vida profissional dos professores em nível secundário, considera que esse período pode ser sintetizado em fases,

tendo por base o tempo de carreira. Apesar de os docentes universitários realizarem atividades diferentes dos professores da educação básica (pesquisa, extensão, gestão e *business*), acredita-se que as características, no que diz respeito ao ensino, possam ser similares para essa amostra de alunos-bolsistas, que só desenvolvem atividades de ensino, sendo que suas pesquisas estão ainda sob orientação, sem autonomia.

São cinco as etapas (descontínuas) em que o autor supracitado encontrou padrões que lhe permitiu estabelecer algumas recorrências. Entrada na carreira (1 a 4 anos), fase inicial, de choque com a realidade, um período de descobertas; Estabilização (5 a 7 anos), quando ocorre a consolidação de um repertório pedagógico, trazendo segurança, entusiasmo e certa maturidade; Diversificação (8 a 14 anos), caracterizada por períodos de ativismo e questionamentos; Serenidade (15 a 22 anos), período de reflexão e satisfação pessoal; e mais de 23 anos, etapa marcada por dois momentos: Desencanto, com distanciamento afetivo, marcado por práticas conservadoras e desinvestimento, e Renovação de interesses, com o desenvolvimento de novas expectativas profissionais.

O início da carreira, fase em que se encontram os participantes da pesquisa aqui relatada, caracteriza-se por expressões do tipo sobrevivência e descoberta indicando, pelo menos, dois perfis, não excludentes. Em relação à primeira, referem-se ao choque com a realidade, à distância entre os ideais aprendidos durante a formação e a realidade escolar; o confrontar-se

com a complexidade da situação profissional; com as dificuldades no relacionamento professor/aluno, ora muito íntimo, ora demasiado distante; com os materiais didáticos inadequados, ou mesmo com a ausência desses, entre outras. A preocupação principal passa a ser a si mesmo, buscando aguentar/superar essa fase. Já a Descoberta remete à emoção inicial,

um entusiasmo em fazer parte de um grupo de profissionais e de estar numa posição de responsabilidade. Há também outras componentes, como aqueles que não escolheram aquela profissão e consideram aquilo provisório; aqueles que se mostram serenos, por terem mais experiência; e os frustrados, sobrecarregados pelos encargos. Huberman (1992) considera esta categoria como exploração, limitada pelos parâmetros impostos pela instituição.

## Abordagem Metodológica

Este artigo visa apresentar e discutir as perspectivas de um grupo de docentes substitutos (iniciantes), três deles ainda alunos-bolsistas de um programa de Pós-graduação, atuando como formadores de professores no curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública, no ano de 2017, a respeito de suas dificuldades/desafios para atuarem como professores, visando compreender, a partir das respostas, o potencial formativo do estágio de docência do qual participaram.

Trata-se de um excerto de uma pesquisa maior, que congrega várias investigações, de cunho misto, aqui denominado qualiquantitativo, exploratório (MOREIRA, 2011), a partir de um estudo de caso que, na conceituação de Chizzotti (2006, p. 135), objetiva “[...] reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo visando alcançar um conhecimento mais amplo sobre este objeto [...]”. Consiste de uma estratégia de pesquisa que analisa um fenômeno real levando em consideração o contexto no qual está inserido e as variáveis que o influenciam. Neste caso, um programa de pós-graduação em Educação para Ciência, analisando os diferentes espaços formativos possibilitados aos alunos. A intenção, neste tipo de estudo de caso, chamado de instrumental, é de compreender melhor o contexto com vistas a responder às questões a que se propõem e também fundamentar outras, ou seja, orientar estudos subsequentes.

Para o estudo aqui descrito, buscou-se um grupo de indivíduos que tinham em comum, além de um mesmo *locus* de trabalho, semelhanças no que diz respeito às condições e exigências de trabalho e às formações, inicial e continuada. Assim como fez Huberman (1992) ao estudar o ciclo de vida dos professores secundários, objetivou-se identificar as representações sociais (RS) de pessoas que passaram por etapas formativas semelhantes e que atuavam como docentes iniciantes em uma universidade pública, a respeito de seus desafios profissionais.

Durante o segundo semestre de 2017 foi feita uma consulta junto ao *site* oficial da instituição pública, visando levantar os potenciais participantes da pesquisa. O departamento de Biologia era composto, à época, por 17 professores efetivos (10 homens e sete mulheres); e cinco professores substitutos (dois homens e três mulheres), além de cinco professores substitutos-bolsistas (três homens e duas mulheres), assim denominados porque ainda frequentavam a pós-graduação.

Como o foco eram os professores em início de carreira, foram contatados os 10 professores substitutos, por serem iniciantes/recém-chegados à universidade; desses, quatro se disponibilizaram a colaborar na pesquisa, sendo três deles substitutos-bolsistas. Após contato presencial, foram enviados, por *e-mail*, o instrumento de constituição dos dados e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esses foram respondidos e assinados, em formato *Portable Document Format* (PDF).

Tendo em vista que os participantes já haviam realizado o estágio de docência e que concluíram, ou estavam concluindo, a pós-graduação *stricto sensu*, partiu-se do princípio que já tivessem fundamentados os saberes disciplinares e, em algum grau, os curriculares e os da Ciência da Educação (GAUTHIER et al., 1998). Quanto aos experienciais, acreditava-se que ainda não os tinham adquirido em termos de ensino superior, mas, possivelmente, em nível básico.

O instrumento de constituição de dados foi um questionário misto composto de 12 questões. Estas foram organizadas em blocos de interesse: as de 1 a 5 foram elaboradas visando encontrar o perfil profissional dos participantes. São elas: 1. qual seu atual nível

formativo?; 2. é (ou foi) aluno bolsista durante a pós-graduação; 4. realizou estágio de docência?; em caso afirmativo, em que ano, durante o mestrado ou o doutorado, em qual disciplina, curso e sob orientação de quem?; 5. você já teve experiência como professor antes de ingressar nessa universidade?; em caso afirmativo, em que(ais) nível(is) de ensino (fundamental, médio e/ou superior) e por quanto tempo lecionou?. As questões 6 e 7 buscam levantar a carga horária de trabalho e as disciplinas que ministravam; as questões de 8 a 11 visaram detectar suas dificuldades/desafios como professores universitários em início de carreira, como faziam para superar suas dificuldades, quais sugestões poderiam fazer à instituição e/ou ao programa de pós-graduação para minimizar/otimizar seus impasses profissionais e como se sentiam em relação ao trabalho nesta instituição. A questão 12 visou captar a identidade profissional constituída até aquele presente momento, quando foram perguntados sobre suas preferências pessoais: Entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão para atuar, qual (quais) escolheria e por quê?

As questões abertas foram analisadas por meio da técnica denominada Discurso do Sujeito Coletivo, elaborada por Lefevre e Lefevre (2012), com base na teoria das Representações Sociais (RS) de Moscovici (2013), que propõe a existência de dois universos de pensamento nas sociedades contemporâneas: os reificados e os consensuais. Os primeiros representam o saber acadêmico/científico, obtido dentro de rigores lógicos, metodológicos e objetivos. Já os consensuais seguem uma lógica natural, uma legitimação de conhecimento pela atividade intelectual compartilhada socialmente no cotidiano, sendo menos objetivo, verossímil e plausível. Para o autor, a RS é “[...] uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2013, p. 101).

Apesar de essa abordagem metodológica ser mais utilizada quando a quantidade de participantes envolvidos é bem maior do que a aqui apresentada, sua aplicação visou captar as

RS de uma forma mais sistematizada, objetivando comparações com dados posteriores e que foram obtidos em outras pesquisas, a fim de compor um espectro maior de análises, permitindo a triangulação de resultados. Nesse sentido, concorda-se que conhecer as RS é mais do que atribuir um sentido a ela: é necessário descrevê-las e reconstituí-las, algo que é muito mais complexo do que o pesquisador apenas detectar sua presença. Ou seja, “[...] uma descrição sistemática da realidade e uma reconstrução do pensamento coletivo como produto científico” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 504).

O DSC é uma técnica analítica que visa “[...] reconstituir tais representações preservando sua dimensão individual articulada com a sua dimensão coletiva” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 503). A ideia é agregar aspectos qualitativos e quantitativos, numa perspectiva denominada pelos autores supracitados de quali quantitativa, uma vez que compreendem que a opinião (RS) das pessoas contém elementos qualitativos e quantitativos, simultaneamente. Considera-se que têm qualidade porque as opiniões (RS) não são conhecidas *a priori* e estas precisam ser descritas antes de serem quantificadas.

Na perspectiva dos autores dessa técnica analítica, o diferencial dela é a possibilidade de unir qualidade e quantidade às RS obtidas, justificando que este tratamento dos dados possibilita que estas fiquem bastante próximas dos discursos praticados por determinados grupos a respeito de um tema, possibilitando veicular, por meio de diferentes DSC, concepções coletivas a partir das RS explicitadas.

Lefevre e Lefevre (2014) consideram as RS como esquemas sociocognitivos. Essas são obtidas a partir de trechos das falas dos sujeitos que, semanticamente, têm o mesmo sentido. Esses recortes de falas são denominados Expressões-Chave (E-Ch). Estas serão posteriormente agrupadas em formas mais sintéticas, chamadas de Ideias Centrais (IC) e Ancoragens, sendo que esta última nem sempre está presente. Isto porque liga-se diretamente a uma teoria e/ou ideologia que os sujeitos professam em seus discursos e que nem sempre estão explicitadas. Vale ressaltar que as E-Ch “[...] são basicamente concretas, expressivas, descritivas, afetivas, abundantes; em contraste, as IC são abstratas, conceituais, sintéticas, frias e poucas” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 77). Resumindo, a E-Ch é o como foi dito pelo participante e a IC é a sintetização realizada pelo pesquisador sobre o que entrevistado disse ou quis dizer.

Ainda segundo os autores supracitados, após esta etapa, as IC devem ser agrupadas em Categorias, sendo que estas são identificadas pelo pesquisador visando contemplar as perguntas que pretende responder. A seguir vem a etapa quantitativa da análise, a partir de dois parâmetros: a Intensidade (I) e Amplitude (A). A Intensidade é referente à quanto os indivíduos contribuíram para a IC obtida, a partir de suas E-Ch. Já a Amplitude quantifica a presença de uma determinada RS, considerando os atores/agentes do universo pesquisado (BOURDIEU, 2010).

[...] os agentes e os grupos de agentes são assim definidos por suas posições relativas neste espaço. [...] Pode-se descrever o espaço social como um espaço multidimensional de posições, tal que toda posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional [...]. Assim, os agentes se distribuem nele, na primeira dimensão, segundo volume global do capital que possuem e, na segunda, segundo a composição do seu capital – isto é, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas possessões. (BOURDIEU, 2010, p. 135-136)

Assim, existem pelo menos quatro possibilidades quanto aos parâmetros quantitativos do DSC: alta Intensidade, alta Amplitude (IA), ou seja, a RS está muito presente no discurso de cada elemento do grupo e também é bastante compartilhada entre os demais; alta Intensidade e baixa Amplitude (Ia), quando a RS tem força nos elementos, mas encontra-se concentrada em certos segmentos do campo; baixa Intensidade, alta Amplitude (iA), a RS tem pouca força nos elementos, mas está espalhada por quase todos os segmentos do campo; baixa Intensidade e baixa Amplitude (ia), indicando representações isoladas, que pertencem apenas a alguns grupos e que são, geralmente, representações muito antigas ou muito novas (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012).

Após estas etapas de sistematização e análise dos dados, são encontrados vários ou um só discurso a respeito de algum tema. Então, são redigidos os DSC, na primeira pessoa

do singular, a partir dos extratos de diferentes depoimentos individuais, produzindo “[...] no receptor, o efeito de uma opinião coletiva, expressando-se, diretamente, como fato empírico, pela ‘boca’ de um único sujeito de discurso” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006, p. 517).

## Apresentação e discussão dos resultados

Serão apresentadas aqui as análises decorrentes das questões 8 a 11, que tratam especificamente das dificuldades/desafios para realização das atividades de ensino. As respostas às questões de 1 a 5; e 12 serão apresentadas visando explicitar o perfil profissional dos respondentes e sua identidade profissional, no momento da investigação. Sobre as respostas da questão 10, objetivam apontar as contribuições/sugestões para que os curso de pós- graduação possam auxiliar na constituição de saberes relativos à docência.

Quanto ao perfil profissional dos participantes, a amostra foi composta por quatro mulheres, entre 25-45 anos, todas graduadas em Biologia, sendo que três estavam cursando o doutorado e uma já havia concluído o pós-doutorado; e todas já haviam realizado o estágio de docência em programa de pós-graduação *stricto sensu*, sendo três do mesmo programa. Quanto às atividades de ensino anteriores à universidade, a mais experiente era pós-doutoranda e atuou apenas em nível superior ( $\pm 7$  anos); duas ministraram aulas em cursinhos pré-universitários ( $\pm 1$  a 2 anos); outra no ensino médio e fundamental ( $\pm 1$  ano). Assim, a maioria é composta por profissionais iniciantes e recém-chegadas à universidade, com certa experiência docente.

Quanto à carga horária de trabalho semanal dedicada ao ensino na graduação, a maioria afirmou cumprir oito horas semanais, em sala. Ou seja, elas não computaram, para atividades de ensino, o tempo necessário ao preparo e correção das mesmas. Pode haver neste lapso de memória, um não reconhecimento do planejamento/avaliações como fatores inerentes ao ensino.

Perguntadas sobre suas preferências pessoais, entre as atividades de ensino, pesquisa,

extensão e gestão que podem ser chamadas a para atuar no ensino superior, qual (quais) escolheria e por quê, constatou-se que P2, P3 e P4 apontam que se sentem mais aptas ao ensino e à pesquisa, enquanto P1 afirma diretamente ser pesquisadora. Em excerto retirado de sua resposta, explicita:

*P1: Meu perfil é de pesquisadora. Sou tímida, introspectiva e não sei lidar com a mediocridade do ser humano. Todavia, sempre que tive a oportunidade de dar uma aula, ministrar uma palestra, alguém surgia e elogiava a minha didática, o meu lado de “educadora”.*

Ou seja, há uma identificação explícita da profissional enquanto pesquisadora e

intui- se, pelas várias respostas, um não reconhecimento da importância dos saberes didático- pedagógicos e um desconhecimento da docência como um campo específico, que produz conhecimentos necessários ao exercício profissional. Apresenta um conceito de didática muito próximo do senso comum, como sendo um jeito de dar aulas, algo nato ou vocacional.

Essa não é uma resposta pontual, como mostra a literatura (ALMEIDA, 2012; BRITO; CORTELA, 2020; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). A questão central é que os professores universitários, não só no Brasil, não têm o devido preparo pedagógico para atuarem em atividades de ensino e, em sua maioria, repetem em sala o mesmo modelo formativo que receberam em suas graduações. Ou seja, também o modelo formativo, geralmente adotado em cursos de graduação na área de Ciências da Natureza, tem seu ideário baseado na racionalidade técnica, que favorece o uso de aulas expositivas, conteúdistas, memorísticas e com instrumentos avaliativos tradicionais, baseados em provas escritas e elaboração de relatórios (CORTELA; GATTI; NARDI, 2020), e que são exemplos recorrentes de práticas tradicionais adotadas por docentes universitários da área e que, em geral, acabam dificultando/impedindo que os iniciantes/recém-chegados fujam do padrão adotado e tido como correto, ou mais indicado. Repetindo um *habitus* anteriormente citado e que favorece a manutenção do *status quo* do campo universitário, como afirma Bourdieu (2011).

Estes dados corroboram os apresentados por Campos (2012), que buscou em pesquisa realizada entre 2006 e 2010, levantar os sentidos e os significados atribuídos por discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* a respeito do estágio de docência, ou da formação pedagógica para a docência. Para tanto, analisou respostas emitidas por alunos- bolsistas (980) de instituições federais de ensino superior, de diversas áreas de conhecimento e regiões do Brasil, e entrevistou 40 deles. Os participantes admitiram que apesar de acharem importante, não dominavam os conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente. Suas falas apontaram para uma concepção de senso comum de que a docência é aprendida a partir das práticas, inspiradas em antigos professores; a maioria desenvolvia o ensino por transmissão, muitas vezes por ser a forma como foram/estavam sendo formados. Outro aspecto importante a se ressaltar é que os participantes acreditavam, assim como apontam diversos autores (CUNHA, 2006; MARCELO, 1999; MASETTO, 2003), que aprender a ensinar é um processo de ensaio e erro, e se aprende na prática. “O saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como em qualquer prática profissional. Entretanto, esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente [...] O docente não pode adquirir tudo por experiência” (GAUTHIER et al., 1998, p. 15).

Indo além, algumas destas experiências podem influenciar diretamente no ensino e no processo de formação de novos professores, tornando-se barreiras ou, até mesmo, fazendo com que o mesmo apresente limitações em relação à aplicação de diferentes metodologias de ensino. Consequentemente, o docente pode acabar optando por trabalhar de uma forma de mais



tradicional e sem mudanças significativas, utilizando abordagens/metodologias que se encontram superadas pela literatura ou são inadequadas ao atual contexto de formação e atuação de professores, por falta de conhecimento de outros modelos formativos, que se supõem deveriam ser trabalhados durante o estágio de docência e também em possíveis disciplinas a serem oferecidas durante a pós-graduação.

A partir das respostas a respeito das dificuldades/desafios para ensinar na universidade, foram selecionadas as E-Ch, marcando com cores iguais aquelas que remetiam à IC semelhantes. Depois estas IC foram agrupadas em em três categorias, denominadas: 1. materiais; 2. pedagógicos; 3. administrativos. Para cada análise realizada foram consideradas como sendo de alta Intensidade as ideias que emergiram ao menos duas vezes nas respostas dos participantes, assim como foi considerada de alta Amplitude aquelas que atingiram valores os dois grupos de participantes detectados: três em etapa inicial de carreira (P2,P3,P4), e um na etapa de estabilidade, P1 (HUBERMAN, 1992). As E-Ch detectadas nas respostas dos participantes (P1 a P4) foram agrupadas em Ideias Centrais (IC), estas foram reorganizadas em Categoriais e suas Intensidades (I) e Amplitudes (A) estão registradas nos quadros a seguir.

**Quadro 1.** Dificuldades/Desafios em relação aos aspectos materiais.

| Dific./Desaf. | Ideias Centrais (IC)   | Part.  | I   | A   |
|---------------|--|--------|-----|-----|
| Materiais     | 1 - Falta de materiais de laboratório                          | P1, P4 | 2 x | 50% |
|               | 2 - Dificuldade com o transporte de alunos para aulas práticas | P1     | 1 x | 25% |
|               | 3 - Exemplares de livros básicos são insuficientes             | P1     | 1 x | 25% |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se que apenas P1, a docente mais experiente, é quem aponta as maiores dificuldades materiais, talvez pelo fato de ministrar somente atividades de laboratório. Em sua resposta, reforça um discurso que apresenta alta Intensidade e baixa Amplitude, ou seja, com força, mas estando restrito a apenas esta participante. Apesar de P4 também ministrar disciplinas de laboratório, apresentou apenas a questão da falta de materiais de laboratório. Observa-se que são poucas as IC decorrentes das E-Ch em relação as dificuldades/desafios de ordem material em P2 e P3, que ministravam disciplinas teóricas.

No que diz respeito aos aspectos pedagógicos, as E-Ch levam à uma maior quantidade de IC. Observou-se que P1 apresenta apenas uma IC, atribuindo diretamente responsabilidades aos alunos.

**Quadro 2.** Dificuldades/Desafios em relação aos aspectos pedagógicos.

| Dific./Desaf. | Ideias Centrais (IC)   | Part.      | I   | A   |
|---------------|--|------------|-----|-----|
|               | 4- Elaborar planos de ensino/ planejamento de aula/ ministrar aulas práticas | P2, P3, P4 | 3 x | 75% |
|               | 5- Buscar alternativas ao modelo de aula expositivo                          | P2, P3     | 2 x | 50% |

|             |   |        |     |     |
|-------------|---|--------|-----|-----|
| Pedagógicos | 6- Dimensionar o tempo dedicado a cada conteúdo   | P2, P3 | 2 x | 50% |
|             | 7- Buscar práticas alternativas, saindo do ensino tradicional   | P2     | 1 x | 25% |
|             | 8- Em relação à escolha de fontes para a seleção de conteúdos   | P2     | 1 x | 25% |
|             | 9- Em encontrar formas de avaliação coerentes com os objetivos da disciplina  | P2     | 1 x | 25% |
|             | 10- Usar práticas muito tradicionais, mesmo achando que estas não são mais suficientes para a formação de novos professores | P2     | 1 x | 25% |
|             | 11- Preocupação em manter o nível de aulas dos ex-professores efetivos que ministravam a disciplina                         | P4     | 1x  | 25% |
|             | 12- Com o comportamento desinteressado dos alunos   | P1     | 1 x | 25% |
|             | 13 - No que diz respeito à preocupação por formar professores que sejam inovadores  | P2     | 1 x | 25% |

Fonte: Elaborado pelos autores.

P1 e P4 foram as participantes que menos apontaram desafios/dificuldades com questões pedagógicas. Coincidentemente, aquelas que ministravam aulas de laboratório, eram bacharéis e com doutorado em áreas específicas da Biologia. Este fato vai ao encontro do que aponta Campos (2012), comentado anteriormente.

Observa-se que P2 foi a que mais colaborou em todas as IC obtidas (8 em 13), ou seja, é a participante que mais indica elementos pedagógicos a serem contemplados. A IC 4 é a que apresenta maior Intensidade e Amplitude neste quesito para a quase totalidade das participantes. Como as três docentes já haviam concluído o estágio de docência, no mesmo programa, intui-se que este espaço formativo não foi suficiente para aquisição dos saberes necessários à docência. O que mais aparecem são preocupações ligadas à aspectos metodológicos e também de relacionamento com os alunos. Ou seja, a maior quantidade de argumentos está relacionada às questões ligadas ao ensino e não, necessariamente, com a aprendizagem dos alunos, apontando para as dificuldades dos próprios docentes em relação aos seus saberes didático-pedagógicos, referentes ao planejamento didático, abordagens metodológicas; instrumentos e critérios de avaliação, e gestão do tempo.

Deduz-se, daí, que mesmo tendo realizado dois estágios de docência, no mínimo, uma vez que três das quatro docentes cursavam o doutorado à época, estes espaços formativos não foram suficientes para solucionar estas questões. Outra possibilidade também, não excludente da primeira, é que estas profissionais estão mais bem conscientizadas de que a docência exige reflexão-ação contínuas, num processo permanente de aprendizagem profissional, mais propensas a uma identidade docente.

Foi possível também captar uma grande preocupação das docentes com o próprio desempenho, insegurança própria de professores iniciantes (HUBERMAN, 1992), que se deparam com o contexto escolar e buscam o enfrentamento de dilemas em diversos níveis da profissão, usando como recursos os saberes que construíram até o momento, muitos deles advindos de cursos de graduação ou pós-graduação, mas que são considerados, para

esta amostra, como desvinculados da prática, ou mesmo de suas atuações como professores da educação básica. Algo que o modelo de vida profissional de Huberman (1992) já previra para professores iniciantes em nível secundário, intuindo que não esteja restrito à ele.

Um aspecto positivo da pesquisa aqui relatada foi observar, a partir das respostas dadas, uma preocupação de parte das docentes entrevistadas com seus alunos e com práticas de ensino tradicionais que não contemplam todos os discentes das turmas, argumentando que cada um apresenta especificidades em relação à aprendizagem. Por esse motivo, destacaram a importância de o docente se manter atualizado, inovando sempre que possível, no ensino e nas formas de avaliação.

As docentes entrevistadas evidenciaram ainda que procuram se espelhar nos orientadores(as) e que recorrem a eles(as) quando surgem dúvidas em relação ao comportamento dos discentes e maneiras de desenvolver o conteúdo programático estabelecido. Parece haver um sentimento de confiança e empatia, normalmente estabelecido nesse tipo de relacionamento profissional. Ou seja, na ausência de saberes mais robustos sobre a docência, recorrem aos modelos de ensino adotados por seus(suas) orientadores(as), e não em saberes adquiridos durante sua formação, em nível de graduação e de pós-graduação. Também apontaram que buscam auxílio junto aos técnicos dos laboratório, e quando surgiam dúvidas mais específicas, consultavam livros, artigos científico e *sites* confiáveis.

Quanto às dificuldades extraclasse, os argumentos estão sistematizados no Quadro 3, a seguir:

**Quadro 3.** Dificuldades/Desafios em relação aos aspectos administrativos.

| Dif./Desaf.     | Ideias Centrais (IC)   | Part.          | I   | A    |
|-----------------|--|----------------|-----|------|
| Administrativos | 14- Dificuldade em se adequar às exigências burocráticas da universidade | P1, P3, P4     | 3 x | 75%  |
|                 | 15- Falta de direcionamento por parte da coordenação do curso            | P2             | 1 x | 25%  |
|                 | 16- Baixa remuneração  | P1, P2, P3, P4 | 4 x | 100% |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os discursos apontam que as questões ligadas as exigências burocráticas da universidade também são desafios recorrentes para docentes em início de carreira. Um ponto que chama a atenção é o fato de todas terem apontado a baixa remuneração oferecida. Na fala de uma delas, [...] *um grande complicador foi a baixíssima remuneração disponibilizada aos professores bolsistas e que não inclui nenhum tipo de ajuda de custo para transporte, por exemplo.*

A maioria delas se sentiu desorientada em meio a diversos documentos e normas exigidas, que vão desde o lançamento e notas no sistema informatizado às questões mais

amplas, tais como as expectativas dos coordenadores quanto à sua presença no curso. Na fala de uma das participantes, *Às vezes, falta ao professor novo informações sobre diversos assuntos e desconheço se existe um material para consulta de procedimentos em diversas situações [...]*. Por vezes conseguem encontrar informações e suporte em colegas de trabalho mais experientes e até mesmo nas secretarias dos departamentos onde atuam, de forma a suprir as dúvidas em questão. Defendem que é necessário que o contato entre os professores em início de carreira e coordenadores de cursos seja mais intenso e linear, para que ideias sejam discutidas e as dúvidas sejam sanadas por meio da troca de conhecimentos, informações e também valores.

Esses argumentos levam a outro ponto de discussão: as contribuições/sugestões para que os curso de pós-graduação possam auxiliar na constituição de saberes relativos à docência, levantados a partir da questão 10. Os participantes apontam que o curso de pós-graduação pode colaborar com a formação pedagógica de seus alunos proporcionando mais diálogos sobre os desafios que os pós-graduandos enfrentarão por meio de reuniões periódicas e um acompanhamento mais próximo desses alunos no que diz respeito aos estágios de docência, uma vez que o programa em questão já oferece, pelo menos, uma disciplina voltada ao tema Docência no Ensino Superior, cursada por duas das docentes participantes (P2 e P3).

Quanto à sensação de pertencimento ao grupo de docentes do curso, os participantes apontam que além de um acompanhamento mais presente da pós-graduação, favorecendo que alunos-bolsistas em estágio de docência recebam um trabalho mais sistematizado e coletivo, é importante que se criem mecanismos para o recebimento dos professores substitutos, para que se sintam incluídos no quadro de professores de modo que possam desenvolver um trabalho articulado à proposta do curso. Acreditam que estes fatores tornariam o trabalho professores- bolsistas menos isolado, colaborando para reflexões e críticas.

Os dados aqui encontrados apontam para a mesma direção de Campos (2012), que ao analisar aspectos do estágio de docência, concluiu que a preparação prevista na legislação não estava sendo contemplada, uma vez que os resultados de sua pesquisa mostraram que a maioria dos alunos não participou de disciplinas que abordavam conteúdos específicos à docência no ensino superior, apesar de alguns programas as oferecerem; que a preparação daqueles que a receberam foi aligeirada; que a concepção de docência dos participantes estava ainda apoiada no dom, na vocação e na repetição de modelos de ensino aos quais estiveram submetidos. Considera, ainda, que a formação pedagógica é preterida e que existe um hiato na formação e na profissionalização do professor do ensino superior, indicando fragilidade na construção e constituição da identidade docente no ensino superior.

Finalmente, analisando conjuntamente as informações organizadas nos três quadros, é possível identificar dois DSC: um de alta Intensidade e alta Amplitude (IA); outro de alta Intensidade e baixa Amplitude (Ia), por ter força, mas encontrar-se centrado em certos segmentos do campo, sistematizados a seguir a partir de excerto dos textos elaborados

pelos entrevistados.

### DSC 1 - IA

*Quanto a ministrar disciplinas no ensino superior, a grande dificuldade está em fazer a transposição da teoria para a prática, momento em que a teoria se põe a prova constantemente. Tenho dificuldade com a elaboração de planos de ensino, em planejar as aulas, em trabalhar com aulas práticas. Há tensões relacionadas à coerência necessária entre os nossos valores e a prática realizada, ao elaborarmos os planos de ensino, os planos de aula, a busca por alternativas ao modelo de aula expositiva, tentando ser coerentes na forma de avaliar visando atingir os objetivos. Me sinto desafiada por não ter modelos como guias, tenho dificuldades em relação às fontes que devo empregar para selecionar os conteúdos. Principalmente em dimensionar o tempo das atividades ou mesmo reduzir tempo das práticas de laboratório por conta da falta de material. Além do valor baixo pago aos bolsistas, que por vezes têm que se deslocar de outras cidades para ministrar as aulas, vejo que a universidade tem muitas exigências no que diz respeito a parte administrativa e que há pouca orientação neste sentido. E a falta de material de laboratório é um agravante.*

### DSC 2- (Ia)

*Meu compromisso é a transmissão de conhecimentos técnico, científico e de boa qualidade. Minha função não é doutrinar, mas despertar no aluno o senso crítico, a habilidade de pensar, raciocinar em diferentes perspectivas. Para um aluno de licenciatura, minha contribuição consiste em ensinar conhecimento e experiência para eles se tornarem bons professores, bons educadores e quem sabe serem as sementes para mudar a educação do nosso país. Para um aluno de bacharelado, minha contribuição consiste em prepara-lo para o mercado de trabalho, buscando sempre aplicação do conhecimento ou prepará-lo para a carreira acadêmica, fornecendo uma base sólida do conhecimento e do método científico, para um dia se tornar um bom pesquisador. Há falta de material para aula prática, de livros e a verba é curta; também o transporte para as atividades práticas fora do câmpus é um problema, sendo que a responsabilidade pela saída dos alunos é exclusiva do docente responsável pela atividade. Outro problema sério é o nível dos alunos que tem decaído muito nos últimos anos. Alunos que reprovam por falta, que não têm responsabilidade, comprometimento e empatia pelo curso; que não sabem lidar com a frustração. Alunos que estão na universidade porque os pais bancam enquanto estiverem estudando, que estão mais preocupados com o título do que com a formação.*

### Considerações Finais

São muitas as variáveis que envolvem a profissão do docente universitário e aqueles relativos às atividades de ensino que realiza, num cenário complexo. Nesse artigo foram apresentadas algumas reflexões teóricas acerca de aspectos relativos ao potencial formativo

do estágio de docência realizados em cursos de Pós-graduação, sobre os docentes universitários, seus saberes, o *lôcus* de seu trabalho e sua preparação para atividades de ensino. Complementando, foram apresentados elementos de um estudo de caso, realizado com professores-bolsistas, que atuavam como formadores de professores em um curso de graduação em Ciências Biológicas, em uma universidade pública.

Quanto aos dados da pesquisa, foi possível concluir, a partir das respostas dos participantes, algumas das principais dificuldades/desafios enfrentados durante a fase de início na carreira docente, na universidade e também como eles lidam com essas. De modo geral, podem ser assim resumidas: i. aquelas referentes ao planejamento e execução de aulas, atividades para as quais ainda não se sentem devidamente preparados; ii. dificuldades de ordem burocrática, como preenchimento de documentos e normativas, apontando que não recebem orientações suficientes neste sentido; iii. falta de apoio/orientação sobre questões pedagógicas e burocráticas por parte de coordenadores e gestores, recebendo apoio de alguns professores mais experientes e que se mostram mais abertos e próximos; iv. preocupação de ordem mais pessoal, relacionadas com a qualidade do ensino oferecido, com o comportamento desinteressado de alunos, angústia em contribuir/partilhar seus conhecimentos e experiências com futuros professores, certa sensação de não pertencimento ao quadro de docentes do curso; v. baixa remuneração.

Todos estes fatores apontados corroboram aqueles apontados pela literatura pesquisada. Como forma de enfrentamento, os respondentes apontam que: i. na insuficiência de saberes específicos e didático-pedagógicos adquiridos, recorrem ao estudo de literatura especializada, buscam auxílio em seus orientadores e sugerem melhorias no que diz respeito à preparação que ocorre em nível de pós-graduação, principalmente durante o estágio de docência; ii. que a maneira como o novo docente é recebido e orientado pela coordenação de curso e docentes mais experientes deveria ser melhor sistematizada, pois influenciam tanto na condução das aulas como no sentido de pertencimento e colaboração com o processo formativo do qual fazem parte; iii. os cursos de graduação e de pós-graduação deveriam encontrar mecanismos para a melhoria da formação de seus profissionais, uma vez que a insegurança, própria no início de toda profissão poderia ser minimizada pela aquisição de saberes durante o processo formativo, mas, aqueles vivenciados pelo grupo em questão, nesta amostra, foram considerados como sendo desvinculados da prática.

Não se postula o afastamento da formação dos conhecimentos específicos de área de atuação; pelo contrário, defende-se a possibilidade de se agregar a esses fundamentos um referencial, com campo epistemológico próprio e que contemple a formação pedagógica. Defende-se que a formação do docente para atuar no ensino superior deverá articular o que é próprio da função docente com a realidade do trabalho da área específica e, para além dela, possibilitar que situações de trabalho se convertam simultaneamente em situações de formação, pois a compreensão do conhecimento, de como é produzido, a quem se destina, a maneira como é socializado, bem como as mudanças que provoca na vida das

pessoas devem passar pela análise crítica do professor. Porque estas concepções devem ultrapassar o âmbito de suas experiências, constituídas desde antes de sua atuação em sala de aula e dos conteúdos específicos de sua área.

Os estudos e resultados aqui encontrados, embora não possam ser generalizados, mostram que a preparação à docência, que deveria ser realizada durante a pós-graduação, ainda não se apresenta como lugar formativo, que não há um acompanhamento sistemático e didatizado das atividades desenvolvidas durante os estágios de docência e que também a regulamentação dos mesmos é lacunar. Compreende-se que não basta exigir que os alunos-bolsistas os realizem, sem que haja uma reflexão sobre o que seja esta experiência, sua necessidade e contribuição para a formação dos futuros docentes, respeitado as idiossincrasias dos participantes.

É certo que há algumas iniciativas pontuais nesta direção, mas ainda faltam políticas educacionais consistentes que, de fato, valorizem a formação inicial e continuada do docente do ensino superior. Conclui-se que este período de preparação à docência são tempos/espacos que apresentam várias problemáticas a serem exploradas, entre estas, a necessidade de

constituir quadros de referências relativos aos desafios/dificuldades apresentados pelos professores iniciantes para a constituição de uma identidade profissional. E esses, uma vez explicitados e reconhecidos pelos gestores da universidade e dos conselhos de curso (graduação e pós-graduação), são passíveis de serem equacionados e solucionados, ou pelo menos minimizadas as fragilidades na construção e constituição de uma identidade docente para o ensino superior.

## Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. SP: Cortez, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: EdUFSC, v. 1, p. 13-20,

2011. BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. **Portaria nº. 52/CAPES. Regulamenta o Estágio de Docência na Graduação**. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-52-regulamento-ds-pdf>. 2002.

BRASIL. Ofício Circular nº. 028/1999/PR/CAPES. **Regulamenta o Estágio de Docência na Graduação**. Coord. de Aperf. de Pessoal de Nível Superior, 1999.

BRASIL. Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Institui as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CORTELA, Beatriz Salemme Corrêa. A condição

da docência universitária no contexto das universidades: marcas histórias, realidades e perspectivas. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 5, n. 1, p. 09-23, 2020.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou Preparar para a Docência no Ensino Superior? Eis a questão. **Anais da 35ª Reunião Anual da Anpe**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/formar-ou-preparar-para-docencia-no-ensino->, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORTELA, Beatriz S. C; NARDI, Roberto. Expectativas de docentes formadores frente a um processo de reestruturação curricular num curso de licenciatura em Física. In: NARDI, R.; CORTELA, B.S.C (Orgs.) **Formação inicial de professores de Física em universidades públicas**: estudos realizados a partir de reestruturações curriculares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

CORTELA, Beatriz S.C; GATTI, Sandra Regina Teodoro; NARDI, Roberto. Identidade e saberes docentes constituídos durante a formação inicial de professores de física: um estudo de caso. **Revista Bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 18-42, mai./ago., 2020.

COSTA, Daiene de Cássia Souza da. **Docência universitária e formação pedagógica**: o estágio de docência na pós-graduação stricto sensu. (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Junqueira & Marin Editores, 2006.

DELIZOICOV NETO, Demétrio. Docência no ensino superior e a potencialização da pesquisa em educação em ciências. In: GARCIA, N. M. D. [et al.]. **A pesquisa em ensino de Física e a sala de aula**: articulações necessárias. São Paulo, Editora da SBF, p. 227-238, 2010.

FEITOSA, Judith. Construindo o estágio de docência da pós-graduação em química. **Química Nova**, v. 25, n. 1, p. 153-158, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422002000100024> .

GARCIA, Maria Manuela Alves.; HYPOLITO, Álvaro Moreira.; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, 31(1), 45-56, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004> .

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

HOFFMANN, Marilisa Bialvo.; DELIZOICOV NETO, Demétrio. Formação pedagógica dos Docentes do Ensino Superior: uma análise curricular dos Programas de Pós-Graduação de Ciências Biológicas. **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em**



Educação em Ciências, Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2015. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0452-1.PDF>

HOFFMANN, Marilisa Bialvo.; DELIZOICOV NETO, Demétrio. Estágio de Docência: espaço formativo do docente do Ensino Superior na área de Ciências da Natureza. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis-SC: ABRAPEC, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0930-1.pdf>

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Eds.). **Vidas de professores** (pp. 31-60). Porto: Porto Editora, 1992.

LEFEVRE, Fernando.; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. Discurso do Sujeito Coletivo: Representações Sociais e Intervenções Comunicativas. **Revista Texto Contexto Enfermagem**, 23(2), 502-507, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>

LEFEVRE, Fernando.; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de representação social: um enfoque quali quantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. O sujeito coletivo que fala. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n. 20, p. 517-524, 2006.

MARCELO, Carlos García. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação Docente, 1 (1), 109-131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/8>

MARCELO, Carlos García. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica. 2013. (**Dissertação de mestrado** do Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. *In*: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Estágio de

Docência na promoção da formação do docente da Educação Superior. **Anais** da Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, Movimentos sociais e Políticas governamentais. UFPR: Curitiba, 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6\\_CL%C3%81UDIA-CHUEIRE-DE-OLIVEIRA-MAURA-MARIA-MORITA-VASCONCELLOS.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_CL%C3%81UDIA-CHUEIRE-DE-OLIVEIRA-MAURA-MARIA-MORITA-VASCONCELLOS.pdf)

OLIVEIRA, Hélia. Percursos de identidade do professor de Matemática em início de carreira: o contributo da formação inicial. **Revista Quadrante**, Portugal, v. 13, n. 1, p. 115-145, 2004.

PASSOS, Laurizete Ferragut et al. Professores iniciantes em cursos de licenciatura: corrosão ou constituição de novas profissionalidades? **Revista de Educação PUC-Campinas**, 22(2), 221-237, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3657>

PENIN, Sonia.; MARTÍNEZ, Miquel.; ARANTES, Valéria Amorim. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo, Cortez, 2002.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 7, n. 14, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2010.v7.18>

SOUZA, Janice Aparecida Janissek de., et al. Concepções de universidade no Brasil: uma análise a partir da missão das universidades públicas federais brasileiras e dos modelos de universidade. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 4, p. 216-233, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n4p216>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Reitoria. Ofício Circular nº 02/2018-RUNESP. São Paulo, SP: 06 fev. 2018. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/Administracao/diretoriatecnicaacademica/oficio-02-2018-estagio-superv--docencia.pdf>

ZABALZA, Miguel Ángel. Competencias docentes. *In: Conferencia en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali*. Colombia. 2005.