



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

PUC-Campinas

Passos, Laurizete Ferragut; Príncipe, Lisandra Marisa;
Teles, Nayana Cristina Gomes; Pereira, Rodnei
Professores iniciantes dos cursos de licenciatura: corrosão ou constituição de novas profissões?
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 22, núm. 2, 2017, Maio-Agosto, pp. 221-237
PUC-Campinas

DOI: 10.24220/P1519-3993-2017220200005

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061714005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UNEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Professores iniciantes dos cursos de licenciatura: corrosão ou constituição de novas profissões?

Beginning teachers of degree courses: Corrosion or constitution to new professionalities

Laurizete Ferragut Passos¹
Lisandra Marisa Príncipe¹
Nayana Cristina Gomes Teles¹
Rodnei Pereira¹

Resumo

A investigação aqui relatada está centrada na perspectiva de que a presença de um corpo docente renovado vem atuando nos cursos de formação de professores e exigindo um olhar mais apurado para as condições de ingresso e de trabalho, bem como para as práticas e para o apoio institucional como fatores fundantes da profissionalidade de professores iniciantes. O foco do estudo está direcionado para a relação entre as condições de trabalho e a constituição da profissionalidade desses formadores de professores que iniciam sua carreira no ensino superior. Pretende-se, assim, identificar os possíveis fatores de corrosão e/ou de constituição de novas profissões de professores formadores que atuam em diferentes cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas. Os dados foram coletados junto a seis professores dessas instituições por meio de entrevistas. Foram identificados fatores de corrosão da profissionalidade, como a intensificação, precarização e individualização do trabalho, ao lado de fatores constitutivos da profissionalidade, assentados no compromisso ético, social e cultural e, especificamente, na busca pela aprendizagem da docência a partir dos conflitos e contradições da sala de aula.

Palavras-chave: Condições do trabalho docente. Curso de licenciatura. Formador de docentes. Profissionalização docente.

Abstract

The present investigation focuses on the perspective that the presence of faculty renewal in teacher training programs demands a closer look at the admission process and work conditions, practices and institutional

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação e Formação de Formadores. R. Ministro de Godóy, 969, 4º andar, sala 4E07, Perdizes, 05015-901, São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.F. PASSOS. E-mail: <laurizetefe@gmail.com>.

support as founding factors for the professionalism of pre-service teachers. The study focuses on the direct relationship between the working conditions and the professional training of professors who have began their career in higher education. We endeavored, therefore, to identify possible harmful factors and/or the establishment of new professional aspects of professors who work at different private and public teaching training programs. Data was collected from six professors from these institutions through interviews. We identified harmful factors concerning professionalism, such as intensification, precariousness and individualization of work, along with constitutive factors of professionalism based on ethical, social and cultural commitments and particularly in pursuit of learning from teaching from conflicts and contradictions in the classroom.

Keywords: *Teacher's work conditions. Degree course. Teaching professionalization. Beginning teacher trainer.*

Introdução

O presente texto constitui-se a partir de uma pesquisa desenvolvida na disciplina-projeto 'Profissionalidade Docente de Professores Formadores dos Cursos de Licenciatura em Início de Carreira', desenvolvida junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nos anos de 2013 a 2015. A disciplina foi conduzida pela primeira autora, a partir de algumas indagações originadas no contexto de uma pesquisa anterior, que tomou como foco o trabalho docente do professor formador atuante nos cursos de licenciatura (André *et al.*, 2012). Nessa investigação, feita com 54 professores de cursos de licenciatura, alguns dos aspectos analisados referiram-se ao processo de constituição de sua profissionalidade, aos desafios e estratégias da prática, e às condições de trabalho. Da diversidade de contextos, bem como da diversidade de disciplinas ministradas pelos professores, sujeitos da pesquisa, pôde-se evidenciar a necessidade e importância de condições favoráveis ao trabalho e à formação pedagógica desses formadores dos cursos de licenciatura.

Busca-se, na pesquisa atual, ampliar a compreensão desses aspectos, com foco nos processos de constituição da profissionalidade docente de professores dos cursos de licenciatura, que estão iniciando sua trajetória no magistério superior como formadores de professores da Educação Básica.

A decisão de investigar esses sujeitos ocorreu após a revisão das pesquisas sobre o professor iniciante do ensino superior, realizada no início da investigação. Constatou-se que a temática, ainda silenciada aqui no Brasil, tem sido objeto de preocupação de vários pesquisadores internacionais, principalmente os espanhóis. Ainda é reduzido o número de pesquisadores brasileiros que se voltam para o iniciante desse segmento do ensino.

Outro motivo em que esteve assentada a decisão é o fenômeno da expansão crescente da universidade privada e, na atual conjuntura, também o crescimento da pública na esfera federal que, com a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), acompanhou a política de expansão e/ou atendimento a um segmento da população que não tinha acesso ao ensino superior. Com isso, a renovação de quadros tem sido significativa e, segundo Cunha (2012), as condições que se apresentam nesse processo têm requerido a mobilização de saberes docentes muito

especializados para favorecer o sucesso da aprendizagem dos estudantes.

A preocupação com a presença desse corpo docente renovado nos cursos de formação de professores passou a ser o núcleo central da pesquisa e, para este texto, serão analisados os contextos e as condições de trabalho como fatores que incidem sobre a constituição da profissionalidade docente de professores iniciantes que atuam em diferentes cursos de licenciatura, em instituições públicas e privadas.

Considerando essa finalidade, na primeira parte do texto são tecidas considerações referentes ao atual contexto do ensino superior e, em seguida, apresenta-se a contribuição da literatura sobre o professor iniciante, condições de trabalho e profissionalidade docente. Por fim, serão discutidos os dados que possibilitaram problematizar a questão central e, para finalizar, as considerações acerca dos principais achados.

Ensino superior: da expansão e interiorização

A nova configuração do Ensino Superior vem demarcada pelo processo de expansão ocorrido a partir dos anos de 1990. Dados dessa expansão são apresentados pelo estudo diagnóstico realizado por Sguissardi (2015) para o Conselho Nacional de Educação e intitulado 'Política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil, de 2002 a 2012', que põe em cheque se o que ela revela é um movimento de democratização ou de massificação mercantil. O pesquisador justifica que o processo de expansão que está em curso no país não se explica por si mesmo, mas no contexto do ajuste neoliberal e da mundialização do capital.

Os dados trazidos nesse estudo revelam que o fortalecimento do polo privado-

-mercantil, iniciado em 1997, foi intensificado em 2007, com a abertura de capital de empresas educacionais ao mercado de ações: com o aumento de capital, adquiriram outras instituições menores e vão formando grandes grupos empresariais no Brasil. O estudo traz em detalhes o rápido e grandioso crescimento do número de alunos dos maiores grupos privados do país, que parecem não contemplar as preocupações do autor com o acesso, a permanência e o sucesso no ensino superior. Para ele: "A expansão da ES, para ser democrática e não se tornar mera massificação, deve apoiar-se em pelo menos dois componentes: igualdade de condições de acesso, de escolha de cursos e carreiras a cursar, e de permanência com sucesso até a titulação" (Sguissardi, 2015, p.881).

Apoiado em estudo de Almeida *et al.* (2012), Sguissardi (2015) destaca o fenômeno por eles denominado de 'exclusão dos incluídos' e justificado pela análise da realidade: grande parte dos alunos tem acesso hoje ao ensino superior, mas encontra dificuldades para nele permanecer. A pesquisa indica, ainda, que as escolhas dos cursos representam mais um ajuste e que são voltadas a cursos que não apresentam risco de exclusão.

Também no segmento federal, a política de expansão do ensino superior sofre mudanças e redirecionamentos a partir de 2003. Ela é fortalecida no período de 2008-2012 com o Programa de Apoio a Planos de REUNI do Ministério da Educação do Brasil e com incentivos ao setor privado, como o Programa Universidade para todos e o Fundo de Financiamento Estudantil. A política de expansão do segmento federal foi concretizada com a criação de novas universidades ou com a abertura de novos *campi* no interior. Essa política, segundo Carvalho (2014, p.222), "[...]

tinha por objetivo reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades da educação superior em termos regionais”. Carvalho, ao destacar que foi no segmento federal que essa preocupação social com a redistribuição geográfica ocorreu, dá indicativos de que o processo de expansão não esteve assentado nas mesmas bases da iniciativa privada. Carvalho alerta para a necessidade de oferecer condições de permanência aos alunos provenientes das camadas sociais mais pobres.

Os dados trazidos por Sguissardi (2015) são reveladores da expansão, embora o autor questione o aspecto da igualdade de condições quando se trata de pensar esse processo do ponto de vista da democratização. O número de instituições de ensino superior cresceu 116,0% de 1999 a 2010 – 44,8% nas públicas, e 132,0% nas privadas. Já o total de matrículas no mesmo período teve um aumento de 130,0% – 75,7% nas instituições públicas, e 159,0% nas privadas.

Para fins deste texto, os dados revelam as diferenças entre as instituições públicas e as privadas, tanto na distribuição dos docentes por grau de formação e regime de trabalho, quanto na relação professor-aluno. Em 2003, os docentes com mestrado eram 39,0% nas instituições privadas e 27,0% nas públicas; em 2012, eram 45,7% nas privadas e 29,0% nas públicas. Já os docentes com doutorado eram, no mesmo ano, 11,5% nas privadas e 39,7% nas públicas; em 2012, eram 17,9% nas privadas e 51,0% nas públicas.

O regime de trabalho demarca a distância entre as instituições. Enquanto 1% dos professores das universidades federais no ano de 2012 eram horistas, 8% em jornada de tempo parcial e 91% em tempo integral, nas instituições privadas o regime de trabalho dos docentes estava assim distribuído: 41% horistas,

34% em tempo parcial e 24% em tempo integral. Já a relação professor-aluno no mesmo período era de 13 alunos por professor na pública e de 33 nas privadas.

Dados relativos aos cursos de licenciatura que formam os professores para a escola básica também indicam crescimento, conforme aponta Gatti (2010, p.1360):

Observando o crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). As demais licenciaturas tiveram um aumento menor nessa oferta, cerca de 52%. Porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém: aumento de 37% nos cursos de Pedagogia e 40% nas demais licenciaturas. As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas.

Os dados aqui trazidos mostram o cenário em que se forja a profissionalidade do professor iniciante dos cursos de licenciatura, e essa realidade impõe um olhar também para aspectos internos da sua formação. É a partir desse cenário que uma síntese do conceito será apresentada, relacionando-a com as condições de trabalho e a entrada dos docentes universitários na carreira.

A Profissionalidade docente: do conceito e das condições para o fazer docente

A formação profissional do professor é construída por experiências diversificadas que compõem e fundamentam a prática pedagógica. Construir-se professor requer,

desde a formação inicial, a constante reflexão sobre o que se faz, como se faz e como se deveria fazer. Esse movimento de construir e reconstruir a prática pedagógica resulta no processo de aprimoramento que norteará a formação profissional. É nessa direção que o conceito de profissionalidade deve ser problematizado. Na perspectiva de Sacristán (1995), a constituição da profissionalidade docente é entendida como:

[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão professor (Sacristán, 1995, p.65).

Popkewitz (1986) declara existirem três fatores que contribuem para a prática pedagógica do professor, isto é, fatores que constituem o fazer docente: o contexto propriamente pedagógico, o contexto profissional dos professores e o contexto sociocultural. O primeiro está representado pela efetiva prática da docência e é constituído pelas experiências adquiridas no fazer pedagógico diário ou de rotina. O segundo refere-se ao contexto da classe docente, ou seja, ao fazer individual que se torna coletivo e é pinçado para o campo individual. Em outras palavras, a classe de professores legitima determinadas ações que constituem o específico de ser professor. O terceiro aspecto é representado pelo contexto sociocultural, ou seja, pelos conteúdos e valores eleitos pela própria cultura e legitimados pela sociedade como acervo fundamental para a formação dos estudantes. Esses conteúdos e valores re-

ferenciam a prática docente e são validados pelos professores. O professor interage e ressignifica esses aspectos, já que eles constituem situações que alicerçam a prática pedagógica.

Para Contreras (2002), a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Nessa perspectiva, (Contreras, p.74) falar de profissionalidade significa “[...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”.

Com base nos autores citados, entende-se o conceito de profissionalidade docente como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que compõem a competência do professor. São aspectos que integram a subjetividade profissional, pois se desenvolvem no fazer cotidiano da atividade docente. É um ‘saber fazer’ construído individualmente, a partir de referenciais externos que, porém, se tornam próprios e únicos. São instrumentos construídos pelo próprio professor para deles se utilizar na profissão, tornando-se um saber pessoal. Esse saber não se refere somente à prática, mas também à maneira de postar-se diante da profissão e entendê-la na interação e contribuição social, ética e política.

Todos os atributos concernentes ao termo profissionalidade destacados pelos autores referenciados reforçam a definição trazida por Roldão (2007), contribuindo para o entendimento da afirmação referente àquilo que é específico na ação docente, a qual deve ser contextualizada, conforme afirma Sacristán (1995), de acordo com o momento histórico concreto e a realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar.

Diante do exposto, pode-se entender esse conceito como um processo dinâmico e contínuo que envolve as dimensões afetivas, sociais e cognitivas do professor e é desenvolvido ao longo da vida, da formação e do exercício profissional. Para desvendar tão complexo termo, é preciso analisar as características/atributos próprios da profissionalidade, a partir de uma leitura cuidadosa da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho, pois são vários os fatores que repercutem na constituição da profissionalidade docente.

Nessa direção, Lessard (2006, p.224) reafirma a preocupação com os contextos de trabalho, ao indicar uma nova entrada para pesquisas em relação à formação dos professores, que “não é a dos saberes ou das tarefas, mas a do sujeito confrontado com situações profissionais complexas e parcialmente indeterminadas”.

E o que isso tem a ver com esse estudo que privilegia o professor formador iniciante que atua nos cursos de licenciatura? As situações profissionais complexas e parcialmente indeterminadas, como aponta Lessard, afetam a todos os professores, o que não permite fechar os olhos para aquele que forma os professores da Educação Básica no período de iniciação profissional.

Os problemas enfrentados por aqueles que estão no início da carreira no ensino superior têm sido objeto de preocupação de vários pesquisadores (Bozu, 2010; Cunha, 2011; Fondón; Madero; Sarmiento, 2010; Isaia; Bolzan; Macial, 2011; Lima, 2013; Ruiz, 2009) e o argumento para Ruiz (2009) é de que nesse processo de inserção profissional, o professor iniciante se encontra em um período repleto de dúvidas, incertezas e inseguranças. Esse docente passa por choque de realidade diante

da dicotomia entre o pensado e o vivido por eles, no que se refere ao perfil dos alunos que encontrará, à complexidade da prática pedagógica e, especialmente, à cultura institucional instalada.

As condições de trabalho na constituição da profissionalidade docente

A atenção voltada para as políticas de expansão e para os processos de constituição da profissionalidade docente de quem está iniciando a carreira no ensino superior remete à preocupação com um ponto nevrálgico desses processos - as condições de trabalho. Oliveira e Assunção (2010, p.25) definem que essas condições se referem “[...] a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)”.

Ao tratar das mudanças de contextos, como já anunciado anteriormente, a questão do trabalho docente acompanha as modificações pelas quais vem passando a educação superior. Maués (2015, p.226) defende que “Há uma relação entre essas mudanças e o tipo de trabalho que o docente vem sendo impelido a desenvolver”. Destaca o processo de ensino como eixo-base do trabalho docente, embora minimizado nesse segmento, e a exigência de pesquisas e publicação dos seus resultados, orientações de alunos, seminários, elaboração de relatórios, pareceres, atividades de extensão e prestação de serviços, dentre outros. A pesquisadora, ao se reportar à realidade da universidade pública, chama a atenção para a lógica atual de vinculação desse nível de ensino ao mercado, na medida em que o jovem professor passa a ser um empreendedor, “[...] alguém que pode buscar recursos externos para

manter a instituição, submetendo-se aos editais dos órgãos de fomento e às demais exigências necessárias para ter sua solicitação aprovada” (Maués, 2015, p.226). Faz referência, ainda, aos critérios avaliativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que devem ser aceitos pelo docente, para estar apto a concorrer por recursos para suas pesquisas se quiser garantir sua sobrevivência acadêmica. A autora se apoia em Garcia e Anadon (2009), que justificam essa intensificação com o número de horas que o docente gasta trabalhando fora do espaço da universidade. Entendem a intensificação como “[...] o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições do cotidiano escolar dos professores e considerando o mesmo tempo de trabalho [...]” (p.230).

Somado a esses aspectos, Maués (2015) lembra que a expansão das matrículas indicadas no Censo de 2010 não foi acompanhada do crescimento do número de funções docentes e que as perdas salariais e a existência de planos de carreira defasados têm marcado a precarização do trabalho docente. Do mesmo modo, a precarização acompanha os professores das instituições privadas, nas quais se observa o número excessivo de aulas e de alunos por sala, os baixos salários e a ausência de planos de carreira, indicando a dimensão objetiva da precarização. Com base nesses referentes aqui trazidos, buscou-se conhecer os contextos e as condições de trabalho de professores iniciantes que atuam nos cursos de licenciatura.

Procedimentos Metodológicos

O estudo foi realizado atendendo à abordagem qualitativa de pesquisa que,

segundo André (2005, p.47), tem como foco de atenção “[...] o mundo dos sujeitos, o significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais”.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados junto a seis docentes do ensino superior com até três anos de experiência, considerados ‘iniciantes’ na conceituação de Feixas (2002). Os sujeitos² foram selecionados independentemente de possuírem ou não experiência anterior em outro segmento de ensino. Desses seis iniciantes, quatro atuavam em universidades públicas, sendo três em universidades federais, um em universidade estadual e dois em faculdades privadas.

Características dos sujeitos

Os professores Mauro e Lara atuam numa faculdade privada, localizada na cidade de São Paulo, que conta com várias unidades e aproximadamente 2 mil alunos, em Cursos de Licenciatura, Bacharelado e Tecnológicos.

O professor Mauro, de 47 anos, é Graduado em Pedagogia e especialista em História, Relações Sociais e Cultura. Atua no Curso de Licenciatura em História há um ano, lecionando as disciplinas de Prática de Ensino, Didática e Metodologia do Ensino de História, com uma carga horária de 11 horas semanais pelo regime de Consolidação das Leis Trabalhistas. Tem experiência na Educação de Jovens e Adultos. Além do exercício da docência, mantém atividade remunerada como consultor em Tecnologia da Informação.

A professora Lara tem 48 anos, é Licenciada em Pedagogia, e Mestre e Doutora em

² Os nomes dos sujeitos são fictícios para garantir a não identificação.

Educação. Atua em cursos de Pedagogia e Letras há três anos nas disciplinas de Psicologia da Educação e Prática de Ensino, perfazendo uma carga horária de 26 horas-aula. Também desenvolve vinte horas de atividades de coordenação na instituição. Anteriormente ao ingresso na docência, atuou como gestora no ensino superior. Seu regime de contratação é como Pessoa Jurídica. Ambos os professores realizaram seus estudos de Graduação e Pós-Graduação em instituições privadas de ensino.

Os professores Fátima, Sofia, João e Sérgio são concursados, com regime de dedicação exclusiva. A primeira atua numa universidade estadual, e os demais numa universidade federal.

A professora Fátima tem 36 anos, é Graduada em Ciências Sociais, e Mestre e Doutora em Sociologia. Atua há três anos na mesma instituição em que realizou sua formação, uma universidade pública estadual. Leciona a disciplina Introdução aos estudos da educação, com enfoque sociológico, em cursos de licenciatura. Em sala de aula desenvolve apenas seis horas/aula, sendo as demais direcionadas à pesquisa e extensão. Sua experiência profissional anterior deu-se na consultoria em políticas públicas de trabalho e emprego.

Sofia é docente em uma universidade pública federal da região Sudeste há seis meses. Tem 35 anos, é formada em Magistério, graduada em Matemática, e Mestre, Doutora e Pós-Doutora em Educação. Tem experiência de treze anos na docência do ensino fundamental, nos anos iniciais e, também, como formadora de professores. Atuou como professora substituta na mesma instituição em que se formou.

João, de 35 anos, também é docente numa universidade pública federal no norte do país e nela atua há dois anos. Possui licenciatura

em Física, com Mestrado e Doutorado na área. Não possui experiência docente em nenhum segmento de ensino e escolheu a carreira do magistério por desejar trabalhar com pesquisa e por gostar de estudar. Trabalha com disciplinas específicas da Física.

Sérgio, docente da mesma universidade pública federal, tem 30 anos e atua há menos de um ano na instituição. Possui bacharelado em Química e Mestrado e Doutorado na área. Nunca atuou como docente e escolheu essa universidade para poder dar continuidade a sua carreira de pesquisador. Também ministra aulas de conteúdos específicos da área de Química.

Há alguns pontos comuns na trajetória desses dois iniciantes, Sérgio e João. Ambos concluíram a graduação e em seguida, sem interrupção, cursaram Mestrado e Doutorado. Dedicaram-se à pesquisa aplicada em suas dissertações e teses e pretendem continuar trabalhando com esse tipo de pesquisa. Nunca cursaram disciplinas pedagógicas durante a Pós-Graduação e não possuem experiência como docente.

Uma vez que o objetivo do estudo era compreender os significados atribuídos às condições de trabalho e a maneira como elas incidem sobre a constituição da profissionalidade dos professores de cursos de licenciatura, os depoimentos extraídos decorreram de leituras das entrevistas e da seleção de temas e aspectos voltados para o objetivo da investigação.

A infraestrutura como condição para um trabalho qualificado

Um dos aspectos destacados com força pelos iniciantes se refere às condições de infraestrutura das instituições. É importante acrescentar que, independentemente das diferentes formas e justificativas em relação à

expansão do setor público e do privado, a questão da infraestrutura foi abordada pelos docentes das duas esferas. João, docente da Universidade Federal, reconhece que o *campus* é novo, o que tem impacto na aprendizagem dos alunos: faltam materiais de laboratório, que ele tem comprado com recursos próprios, no intuito de proporcionar aos discentes uma melhor compreensão da matéria. Assim ele relata:

É ruim, é ruim. Até pela estrutura do Instituto. Não tem laboratório, eles (os alunos) não têm aula nenhuma de laboratório [...] o legal é uma ciência experimental, você tem que ver a experiência, para depois matematizar o problema. Nas universidades lá fora é isso que acontece (João, Universidade Federal).

O professor de Química também aponta a necessidade de melhor estrutura de laboratórios, mas entende que, nesse momento, por estar lecionando disciplinas teóricas, não tem percebido esse impacto. Ambos alegaram que a infraestrutura deficitária em relação aos laboratórios e ao funcionamento da internet tem prejudicado suas pesquisas.

A professora Sofia, de Universidade Federal da região Sudeste, também destaca as dificuldades que tem enfrentado em relação às precárias condições:

Então eu não tenho um computador, por exemplo, se eu precisar ir à universidade para fazer meus trabalhos, minha pesquisa e usar um computador, não tenho um espaço organizado para isso. Tem uma sala com computador, mas muitos não acessam a Internet, aí as salas onde tem aula é difícil o acesso à Internet, eu acho um pouco problemático aqui na universidade em relação à estrutura (Sofia, Universidade Federal).

Os relatos dos professores da rede privada em relação à infraestrutura foram mais contundentes. Evidenciam que os espaços da instituição são inadequados, que não favorecem a interação com outros colegas, assim como não favorecem um trabalho pedagógico diferenciado. Nesse sentido, referem-se, especialmente, aos espaços das salas de aula, considerados pequenos para o número de pessoas que os utilizam:

A estrutura física é outro problema. Hoje a gente trabalha com a escola de duzentos anos atrás. Nós temos cadeiras enfileiradas, um na nuca do outro e, para minha ideia de trabalho na faculdade, é impossível realizar dessa maneira. Então, vira uma educação massificada mesmo, a gente acaba dando palestra mesmo, pela quantidade de pessoas e pela disposição da sala. Muitas vezes eu não consigo circular no meio das carteiras para fazer as provocações comunicativas que eu gosto (Mauro, Faculdade Privada).

Chama atenção a observação de Iara em relação à sala de professores, considerada por ela como mero 'lugar de passagem', e não de acolhimento, na medida em que reduz o espaço para o processo de socialização profissional. Como formadora do curso de Letras e de Pedagogia, enfatiza o descaso com a biblioteca:

Então, vou falar de infraestrutura: eu acho que a infraestrutura é ruim, é precária. Na sala dos professores você tem poucos computadores que é dividido [sic] entre vários, enfim, não é um lugar de aconchego, de acolhimento, é um lugar de passagem, o que deveria ser bem diferente, um conceito diferente de um espaço de educação. As bibliotecas têm um sistema que não dá condição de manuseio dos livros pelos alunos, da circulação nas prateleiras e o acervo também, é um acervo reduzido. A forma como está disponível, o próprio sistema da biblioteca é compro-

metido, não é um sistema bacana (lara, Faculdade Privada).

Percebe-se, no depoimento dos professores Mauro e lara, uma tensão provocada pela realidade que enfrentam em termos da infraestrutura mínima para um trabalho que se volta para o didático na sala de aula. Hypólito (2015), ao discutir a questão do trabalho docente e da valorização profissional como meta do Plano Nacional de Educação (2014-2024), instiga que se enfrente a questão dos investimentos em educação para melhorar a infraestrutura e as condições de trabalho dos docentes. Indica que as políticas públicas mais conservadoras têm sido míopes ao diagnosticar que os problemas na educação estão na docência e na má formação dos professores e não querem enxergar que é preciso um intenso investimento para melhorar a infraestrutura das escolas, garantindo um padrão mínimo de qualidade para prédios, bibliotecas, laboratórios e material pedagógico.

Já para a professora Fátima, que atua em uma universidade pública estadual, as condições são um pouco melhores:

Tem estrutura no laboratório que a gente se comunica por skype, tem condições estruturais, mesmo que nossos computadores morram toda hora, tem impressora, tem condições de trabalho. Mesmo para a pesquisa tem, por exemplo, vai que a gente precise, um gravador, câmara fotográfica, scanner, tem as coisas né? Isso chega bem próximo do ideal, tem questões né? Mas de um modo geral acho que nós temos boas condições de trabalho, na sala de aula, tem PowerPoint, tem giz, tem lousa na sala, tem apagador, tem alguém que vai abrir pra você, que vai fechar, tem as coisas importantes (Fátima, Universidade Estadual).

Embora não fosse o objetivo desta pesquisa comparar as condições de trabalho

de professores de instituições públicas e privadas, os depoimentos mostraram que tais condições não apenas incidem como interferem na maneira como os professores iniciantes dos cursos de licenciatura constituem sua profissionalidade. Essa interferência é mais sentida pelos docentes das instituições privadas quando se queixam do número de alunos por turma. Fica evidente, no depoimento da professora lara, que a organização do trabalho pedagógico ficou subjugado à precarização das condições oferecidas. A dimensão subjetiva do seu trabalho, apontada na intenção de um processo de identificação com o grupo de alunos, vai ficando fragilizada, ou como ela afirma, “anestesiada”:

Você entra com uma coisa seletiva, de trabalhar com aquele grupo, de trabalhar com a identidade, um trabalho identitário no sentido de você ter identidade com o grupo e o grupo com você, mas aí você começa a se deparar com salas muito numerosas, são salas com muita gente. Então, nos primeiros seis meses que você põe o pé na sala de aula você fala: que bacana, né? A gente vai fazer um trabalho rico, um trabalho que os alunos sintam, que aprendam, mas é uma coisa mecânica e em virtude da própria condição docente, a ausência de recursos didáticos, de instrumentos de trabalho, o próprio número de alunos em sala de aula e acaba que você entra nessa atividade mecânica, ela acaba sendo mecânica. É uma roda que você gira e fica meio anestesiado. Aqueles alunos acabam sendo aqueles alunos, são alunos, são números. É um sentimento de linha de produção (lara, Faculdade Privada).

Embora o número elevado de alunos não seja o único fator que conduz à sensação de que se está em uma “linha de produção”, outros fatores, como a ausência de recursos didáticos e de instrumentos de trabalho, são acrescidos e expressam a precarização e a intensificação

do trabalho dos professores que atuam na rede privada:

O número de alunos por turma no primeiro semestre é assustador, né? Nós chegamos a lidar com 70 numa sala. E 70 criam vários problemas, o primeiro é de comunicação, de aproximação com o aluno, porque se aproximar de 70 é complicado e até a questão do espaço físico, porque quando eu quero dar uma prova, eu não consigo impedir que dois alunos façam a prova ombro a ombro, porque o espaço físico é escasso. Então, tem todos esses problemas da superlotação. Aí vem uma questão de que a faculdade se propõe a atender com um preço baixíssimo e aí para resolver a questão econômica, trabalha em larga escala dentro de uma sala. Primeiro semestre é assustador nesse aspecto. E isso intensifica o meu trabalho, um montante de trabalho fora de sala, correções de provas em volume grande, atendimento ao aluno [...] (Mauro, Faculdade Privada).

A questão da superlotação apontada pelo professor Mauro como justificativa da questão econômica revela a forma mais visível de entender a questão da mercantilização da educação superior no Brasil (Sguissardi, 2015). Enquanto o elevado número de alunos por sala é uma realidade para os dois entrevistados que atuam no ensino superior privado, bem diversa é a situação dos outros quatro que trabalham em instituições públicas. Sofia e Fátima ministram apenas uma disciplina, lecionando para uma ou duas turmas e conjugando essas atividades de ensino com pesquisa e extensão, ao passo que João e Sérgio trabalham com duas disciplinas de conteúdo específico de suas áreas.

O concurso público como fator de distinção

Além do número de disciplinas que parece indicar uma diferenciação significativa

na constituição da profissionalidade docente na rede pública, o ingresso na carreira pela via do concurso público é fator distinção entre os docentes. O concurso público valoriza o docente: segundo Belhoste (2011, p.383), “[...] o examinado sai necessariamente transformado. O veredicto escolar produz nele uma mudança de estado em relação à qualificação que o veredicto lhe impõe”.

O ingresso nas instituições públicas se dá sempre por concurso, mesmo para a contratação de professor substituto, cujo número tem aumentado em decorrência da contenção de despesas a que vêm sendo submetidas. No concurso para efetivos, o professor passa por um período de “estágio probatório”, ao final do qual sua efetivação será confirmada ou não mediante um processo de avaliação, realizada pelos seus pares nos departamentos (Pimenta; Anastasiou, 2002, p.119).

Já na rede privada, tanto as formas de ingresso quanto os contratos de trabalho são variados. No caso dos dois participantes da pesquisa, apenas o professor Mauro participou de um processo seletivo na contratação e mantinha contrato regido pela Consolidação das Leis de Trabalho, enquanto a outra professora era prestadora de serviços, na condição de pessoa jurídica.

Infere-se que o concurso público como fator de distinção bem como a possibilidade de dedicação integral incide sobre o desenvolvimento profissional dos professores dos cursos de licenciatura, porque o regime de dedicação integral requer do docente as três funções: ensino, pesquisa e extensão. Já os docentes que atuam na rede privada dedicam-se exclusivamente às funções de ensino.

Como se pode observar, os professores da rede privada que foram contratados para se

dedicar ao ensino, na maior parte da sua carga horária, têm a sensação de que “atuam em uma linha de produção”. Seus depoimentos revelaram uma modificação muito significativa nas expectativas que tinham sobre a docência, no curto período em que estão desempenhando o seu trabalho. Como exemplo, a professora lara declara que: “[...] esse coração aberto, essa coisa da qualidade, não que a gente deixe de fazer com qualidade e tal, mas a gente passa a ser mecânico no que faz também”. A mecanização do trabalho é, para os dois professores da rede privada, uma forte marca da docência: “[...] até porque o nosso trabalho é muito operário, aquele dia você vai lá, dá duas marretadas, bate o seu cartão e vai embora” (Mauro, Faculdade Privada).

Regime de trabalho e remuneração

Outro fator de distinção entre a docência na universidade pública e na universidade privada pode ser observada em relação ao contrato de trabalho. O contrato de dedicação exclusiva na universidade pública evidencia condições de trabalho diferentes das dos professores da rede privada. O estudo de Sguissardi (2015) mostrou que, em 2012, 91% dos professores das universidades federais possuíam regime integral de trabalho, enquanto nas privadas apenas 24% eram contratados nesse regime. Ainda que haja problemas na infraestrutura da universidade, como se destaca no relato da entrevistada Sofia, o contrato de dedicação exclusiva é um fator importante para ela:

Uma coisa que é interessante, no caso do trabalho do professor da universidade pública, é ganhar pela dedicação exclusiva, isso eu acho um ganho. Porque a maioria dos professores que dão aula no Estado e no Município, acabam tendo que dobrar em

muitos períodos e isso é uma coisa que prejudica, por mais que você seja um profissional brilhante, você precisa ter tempo de preparar a aula, de pensar sobre isso, de pesquisar. Então ser remunerado para ter uma dedicação exclusiva é algo que vem para contribuir. [...] muitas coisas acabam sendo feitas em casa, porque não tem uma sala de trabalho, os prédios são um pouco precários, têm problemas de segurança em relação a incêndios. Essa própria estrutura ainda prejudica a permanência dos professores lá. Os professores fazem reuniões na universidade e os trabalhos em casa (Sofia, Universidade Federal).

Já na rede privada, as relações de trabalho terminam por provocar instabilidade e insegurança, além do sentimento de ameaça de não ter disciplinas para ministrar, como se pode constatar no depoimento a seguir:

O meu contrato de trabalho é Pessoa Jurídica, prestadora de serviços. Então hoje minha situação profissional é essa. [...] Eu acho que ela não é confortável, porque eu acho que tem uma questão de pertença, né? Você não pertence, não está. Tem algumas coisas do ponto de vista das conquistas do trabalhador, que são importantes e te dão algumas garantias [...] então você está sempre muito vulnerável. E outra coisa que eu acho muito terrível também na profissão é o contrato parcial, você tem uma mudança a cada semestre, você não tem uma condição de atribuição de aulas de 20 horas e o restante de pesquisa e outras atividades, você não tem isso. Cada semestre é uma coisa, cada semestre é uma expectativa para o docente se vai ter disciplina, se não vai. [...] Acho que a sensação é essa: de ameaça e inconstância o tempo todo (lara, Faculdade Privada).

Ambos os entrevistados da rede privada demonstraram ter consciência das consequências da precarização do próprio trabalho também no que se refere à remuneração:

[...] porque o professor teve suas horas reduzidas, na verdade suprimidas, cortadas, acaba que o professor tem um prejuízo, não tem como! Então, todo esse conceito do projeto pedagógico, de desenvolvimento, de formação de mentes inovadoras, reflexivas acaba sendo minado pelo próprio reflexo da decisão de remuneração. Tem efeito, não tem como (Iara, Faculdade Privada).

A baixa remuneração, além de fazer com que a carreira docente seja pouco atrativa, deteriora as relações de trabalho, não permitindo que os professores se constituam como um coletivo:

[...] Agora, a remuneração em si não é um atrativo mesmo! As condições são ruins, é um regime tarefeiro, nós ficamos com aulas pulverizadas, e não dá tempo nem da gente criar relações no ambiente de trabalho, é um negócio varejista, um supermercado (Mauro, Faculdade Privada).

Trabalho coletivo e apoio pedagógico

Outros aspectos observáveis em ambas as redes, no tocante à constituição da profissionalidade do professor iniciante em cursos de licenciatura, dizem respeito à inexistência de trabalho pedagógico coletivo e à falta de apoio ao processo de aprendizagem da docência vivido pelos iniciantes. Com a ausência de programas de iniciação à docência ou de formação continuada, o apoio didático é buscado junto a colegas ou ainda junto ao orientador de Doutorado, como declarou o professor de Física da universidade federal. Já o professor de Química, da mesma universidade, conta que seu início na docência foi 'horrível'. Sem experiência anterior na docência, ficava "[...] muito nervoso e sentia minha voz trêmula, tinha que segurar minha mão senão ela acabava tremendo" (Sérgio, Universidade Pública Federal).

A superação desse desafio aconteceu de forma solitária, tendo aprendido 'na marra' e por 'ensaio e erro'. A imitação dos professores que marcaram positivamente sua trajetória acadêmica foi sua referência nesse início de atuação docente.

Percebe-se, assim, que a falta de formação e de experiência como professor dificulta o atendimento às exigências da docência. A ausência de espaço e de trocas sistemáticas com um professor ou tutor mais experiente faz com que as inseguranças do professor iniciante não sejam tratadas com o devido cuidado, ficando a cargo dele próprio procurar a resolução dos problemas e elaborá-los internamente.

A professora Sofia, também da universidade federal, declara que teve acolhimento, mas sentiu falta de compartilhar o que fazia em sala de aula, nos moldes das reuniões de trabalho coletivo existentes na escola básica:

Eu tive acolhimento, mas por exemplo: quando você sai da sala depois de ter dado uma aula, você não tem com quem discutir, o que deu errado, o porque deu errado, só são conversas de corredor que acabam acontecendo. Cada professor tem a sua sala, não existe um "Horário de Trabalho Coletivo" onde todos os professores se reúnem, discutem sobre um determinado assunto (Sofia, Universidade Federal).

Há um desejo de compartilhar as práticas e aquilo que deu certo, as dificuldades e sucessos. Cunha e Zanchet (2010) também constataram o interesse do professor iniciante em discutir suas práticas e analisam que a falta de teorização sobre a dimensão pedagógica ou a ausência de saberes docentes fragiliza-os profissionalmente. Nóvoa (2009) argumenta que complexidade do trabalho educativo reclama o aprofundamento das equipes

pedagógicas, apontando que os saberes construídos de forma coletiva são mais do que a soma daquilo que se sabe fazer individualmente. A falta de apoio pedagógico nesse início também é sentida pelo professor da universidade privada:

Existem as reuniões semestrais, mas são reuniões pontuais, são mais de caráter administrativo do que propriamente pedagógico, né? Tem uma questão do “como” na operação, mas não o trabalho mesmo em si, o trabalho educacional, uma reunião que vá discutir os problemas da educação, as tendências da educação, as oportunidades da educação, as situações de sala de aula, enfim não existe, esse trabalho inexistente! (Iara, Faculdade Privada).

No entanto, os professores da universidade privada, que parecem sentir de forma mais evidente a falta de apoio, se valem de estratégias que confirmam seu compromisso com a docência e com o processo de aprender a ser professor. A ausência de projetos institucionais não minimiza esse compromisso, de modo que as iniciativas de buscar ajuda são individuais, como no caso de Mauro, que se reuniu várias vezes com uma colega de curso em sua própria residência:

Então, além de me oferecer material, ela me atendeu com dúvidas pontuais, porque quando eu começo a me apropriar do conhecimento historiográfico pra discutir na sala de aula, então realmente eram dúvidas conceituais que eu tinha e eu vou confirmar se as linhas eram aquelas que eu estava entendendo nos livros. E ela, por várias vezes, me deu confirmações, fez correções. Então eu posso dizer que ela foi orientadora nesse aspecto (Mauro, Faculdade Privada).

Mauro e Iara demonstram consciência da situação que vivem, ao mesmo tempo que fazem leituras positivas a respeito do trabalho

docente e do exercício da própria profissionalidade:

É um universo de riqueza e possibilidades tão grandes e ao mesmo tempo você não tem condição pra isso. Eu tenho que trabalhar muito, é uma composição que faz você correr o tempo todo atrás de novas coisas, contatos novos [...] (Iara, Faculdade Privada).

Eu sou freireano até a medula, então esse fazer refletir não é um fazer refletir. É um fazer-refletir numa dialética, num ciclo, ele pra mim é um fator de formação. Ele é um fator que faz com que a gente possa realizar duas vezes a mesma coisa, jamais da mesma maneira, porque na segunda já existe a reflexão da primeira (Mauro, Faculdade Privada).

As condições relatadas pelos professores impõem uma reflexão: até quando se sentirão motivados o suficiente para buscar novas formas de conduzir suas aulas, suas escolhas e estratégias didáticas que qualifiquem seu ensino? Seria esse movimento de ensinar e conduzir o outro a aprender, ou seja, a consciência de que são condutores de um processo educativo que os faz permanecer na carreira apesar das condições?

A ausência de espaços de formação coletiva e sistemática em um curso de licenciatura que forma professores para a educação básica, bem como a ausência de espaço para a reflexão sobre a prática docente, no ingresso na carreira, parecem ainda mais nocivas ao desenvolvimento de um professor que forma novos professores.

Considerações Finais

A pergunta trazida no título deste texto põe a questão das condições de trabalho como um indicador de peso no processo de constituição ou corrosão da profissionalidade

de professores que estão iniciando carreira no ensino superior no papel de formadores de novos professores.

Os dados parecem confirmar a hipótese de que a valorização profissional está relacionada com essas condições, bem como com a carreira, o salário, a formação e as políticas que as regulam. A valorização refere-se, também, aos aspectos internos da profissão e que constituem a profissionalidade docente. Como a profissionalidade emerge do próprio trabalho do professor, da sua prática, os dados trouxeram evidências de que as influências das condições externas afetam o cotidiano das práticas, contribuindo, assim, para a corrosão ou constituição da profissionalidade. Essa situação, comum a todos os professores do ensino superior, preocupa ainda mais no caso do profissional que forma os professores da escola básica.

O apoio da instituição nessa fase inicial, especialmente em relação ao conhecimento pedagógico necessário para esse formador, ao acompanhamento de um trabalho que tome a realidade da escola básica e suas propostas curriculares como objeto central de estudo não foram apontados pelos formadores entrevistados como sendo preocupação das instituições. Ou seja, a perspectiva de formação e de aprendizagem da docência é assumida individualmente pela maioria dos iniciantes deste estudo.

Constatou-se que há distinções que fazem com que os professores elaborem significados diferentes sobre as condições do trabalho docente, bem como passem a exercê-lo de maneiras diferentes, de acordo com as possibilidades concretas oferecidas pelas instituições nas quais atuam. No caso dos professores da rede privada, as condições a que estão submetidos são piores que as da pública,

embora a precarização também tenha afetado o trabalho dos professores destas últimas. Dessa forma, os dados indicaram que as diferentes condições, como as aqui analisadas, exercem influência no trabalho do professor e afetam sua subjetividade, especialmente em relação à autoestima e identidade profissional.

Outra distinção se refere à possibilidade e condições para a realização de pesquisa. Os dois docentes da universidade federal relataram que a possibilidade de trabalhar com pesquisa aplicada determinou sua entrada na universidade, sem terem clareza do que representava lecionar no curso de licenciatura. O foco somente na pesquisa pode impedir que os docentes tomem consciência da sua função de formadores de futuros professores e de que pesquisar e ensinar podem se apresentar de forma integrada na prática do formador. Problematicar a ação docente a partir da realidade onde se atua e levantar questões e caminhos metodológicos para a construção de conhecimentos relevantes sobre o ensino, pode ser um exemplo dessa integração. Para isso, as oportunidades de um trabalho menos isolado e com condições institucionais que valorizem projetos comuns dos professores e voltados para as práticas do ensino parecem favorecer a formação profissional do iniciante.

Para finalizar, importa indicar que os fatores constitutivos da profissionalidade docente dos formadores iniciantes, tanto das instituições públicas como das instituições privadas, indicaram compromisso ético, social e cultural com a profissão e, especificamente, a busca pela aprendizagem da docência a partir dos conflitos e contradições experimentados na prática em sala de aula.

Tornar visíveis as condições de trabalho dos docentes iniciantes de universidades públicas e privadas e, especialmente, como as

percebem, põe em discussão a necessidade de programas de inserção e de formação continuada voltados para eles.

Colaboradores

Todos os autores contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

Referências

- Almeida, L. *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, v.17, n.3, p.899-920, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>
- André, M. *et al.* *Relatório final de pesquisa: o trabalho docente do professor formador*. São Paulo: CNPq, 2012.
- André, M.E.A. *Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional*. Brasília: Liberlivro, 2005.
- Belhoste, J. Exames e concursos. In: Van Zanten, A. *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Bozu, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*. n.3, p.55-72, 2010. Disponible en: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art3.pdf>>. Acceso en: 13 jul. 2015.
- Carvalho, C.H.A. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n.58, p.209-244, 2014. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58>
- Contreras, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Cunha, M.I. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: Isaia, S.M.A. (Org.). *Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p.201-212.
- Cunha, M.I. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. In: Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. 3., 2012. Santiago de Chile. *Anais...* Santiago de Chile: Universidad de Sevilla e Universidad Autónoma de Chile, 2012.
- Cunha, M.I.; Zanchet, B. Qualidade acadêmica e recrutamento docente: valores e culturas em questão. In: Seminário Internacional da Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior, 9., 2010, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2010.
- Feixas, M. El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín RED-U*, v.2, n.1, p.33-44, 2002. Disponible en: <<http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>>. Acceso en: 10 mar. 2014.
- Fondón, I.; Madero M.J.; Sarmiento, A. Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria*, v.3, n.2, p.21-28, 2010.
- Garcia, M.M.; Anadon, S.B. Reforma Educacional, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, v.30, n.106, p.63-85, 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 jun. 2015.
- Gatti, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v.31, n.113, p.1355-1379, 2010.
- Hypólito, A.L.M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação, *Cadernos Cedes*, v. 35, n.97, p.475-648, 2015.
- Isaia, S.M.; Bolzan D.P.V.; Maciel A.M.R. (Org.). *Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.
- Lessard, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, v.27, n.94, p.201-227, 2006.
- Lima, E.F. Análise das necessidades formativas de docentes ingressantes de uma universidade pública. In: Reunião Anual da Anped, 36., 2013, Natal. *Anais...* Natal: Anped, 2013.
- Maués, O. O docente do ensino superior: condições, precarização, intensificação do trabalho e a formação. In: Melo, G.F.; Malusá, M. *Profissão docente na educação superior múltiplos enfoques*. Jundiá: Paco Editorial, 2015.
- Nóvoa, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*, n.350, p.203-218, 2009.
- Oliveira, D.A.; Assunção, A.A. Condições de trabalho docente. In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390>>. Acesso: 28 jun. 2016.
- Pimenta, S.G.; Anastasiou, L.G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

Popkewitz, T. The social contexts of schooling, change and educacional research. In: Taylor, P.H. (Ed.) Recent developments in curriculum studies. Windsor: NFER-Nelson, 1986.

Roldão, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, p.94-103, 2007.

Ruiz, C.M. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: Garcia, C.M. (Coord.). *El profesorado principiante: inserción a la docência*. Sevilla: Octaedro, 2009.

Sacristán, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

Sguissardi, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, v.36, n.133, p.867-889, 2015.

Recebido em 30/6/2016, reapresentado em 3/10/2016 e aprovado em 3/11/2016.

