

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA FLÁVIA CINTRA VIEIRA

**BACHAREL DOCENTE PRINCIPIANTE E O SEU DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO NA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT**

CÁCERES-MT

2020

ANA FLÁVIA CINTRA VIEIRA

**BACHAREL DOCENTE PRINCIPIANTE E O SEU DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO NA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Rosely Aparecida Romanelli

CÁCERES-MT

2020

ANA FLÁVIA CINTRA VIEIRA

**BACHAREL DOCENTE PRINCIPIANTE E O SEU DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO NA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Coordenadora: Dra. Rosely Aparecida Romanelli (Orientador – PPGedu/UNEMAT)

Dr. Jonas Bach Júnior (Membro Externo – PPGE/UFTM)

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet (Membro Interno– PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/____.

Com muita gratidão dedico esta dissertação aos meus pais, que não medem esforços para que eu consiga realizar meus sonhos. Ao meu noivo pelo apoio incondicional, compreensão sempre e companheirismo durante todo esse percurso. Vocês são o que me motiva! Dedico ainda, ao meu avô Francisco (in memoriam), aquele que com certeza estaria cheio de orgulho por me ver concluir mais essa etapa na vida. Um homem grandioso, que não teve oportunidade de estudar, porém os saberes empíricos o tornaram grande sábio... Digno de respeito, exemplo de honestidade: meu herói! Obrigada por acreditarem em mim, mesmo quando nem eu acreditava!

Agradeço

Primeiramente a Deus, pois foi graças a Ele que consegui chegar até aqui e percorrer essa caminhada com força e superação.

Agradeço aos meus pais, que sempre prezaram pelos meus estudos, me apoiam e acreditam no meu potencial. A eles toda minha gratidão pelo apoio, incentivo e colo durante os diversos momentos de aflição nos quais precisei.

Ao meu noivo, por ter feito de um sonho meu o dele por esse período. Virou além de namorado melhor amigo, psicólogo, motorista e, muitas vezes, pai, mãe e a família que se manteve longe. Agradeço por caminhar comigo durante todo esse processo, nos momentos difíceis, durante os desânimos, choros e nos momentos de vitória, conquistas e comemorações.

Agradeço à minha orientadora, professora Rosely Aparecida Romanelli, por acreditar no meu potencial, me orientar para construção desta dissertação e trazer para esse processo leveza, humanidade e tranquilidade. Minha eterna gratidão!

Agradeço aos colegas da turma 2018, principalmente aqueles da Linha de Pesquisa de Formação de Professores, políticas e práticas pedagógicas, os quais estiveram comigo durante todo esse processo, em especial: Pryscylla e Joice, que puderam me acompanhar sempre de perto, foram ombro amigo e porto seguro durante toda caminhada. Aos amigos José Humberto e Sandra, construímos laços de amizade, admiração e companheirismo. Às amigas Mara e Eliziane, por se fazerem presentes. Obrigada pelo apoio de vocês nessa caminhada, foram fundamentais para que eu conseguisse, além de que, fizeram esse processo parecer mais leve.

Às minhas irmãs e irmão de orientação, ainda na turma de 2018, agradeço a Lucélia pelo companheirismo, acolhida, serenidade e calma, que me presenteou com uma linda amizade. E ao Coltri, pelas palavras sempre sábias. Agradeço ainda Cálita e Krys, que

estiveram sempre à disposição com sua experiência para nos auxiliar e as novas irmãs Fabiane e Rosangela, com quem pude compartilhar momentos de muito aprendizado.

Agradeço a todos os professores do PPGEduc, pelos quais tenho grande admiração e respeito! Em especial aos professores com os quais pude cursar disciplinas, Professoras Heloísa, Lóriége, Ilma, Jaqueline, Elizeth, Denise, Professor Alceu e novamente minha Orientadora, Rosely. Gostaria de agradecer também aos grupos de estudos e pesquisa no qual pude participar durante essa caminhada, os quais foram fundamentais no processo de aprendizagem, construção do conhecimento e colaboração para minha evolução, sendo eles o Grupo de Estudos em Pedagogia Waldorf e Grupo de Estudos de Formação e Docência (GFORDOC) Gratidão aos membros e professores coordenadores por me acolherem

À professora Maria Clara Ede Amaral pela oportunidade de realização do estágio docência em sua turma. Gratidão pelos aprendizados e admiração pela profissional que é.

Aos professores do Campus de Barra do Bugres, professor Carlos Edinei por me influenciar em ser docente e incentivar a cursar o seguinte programa de mestrado; à professora Laís Braga Canepelle por me receber tão bem na coordenação do curso para desenvolvimento da pesquisa; agradeço ainda aqueles docentes que colaboraram com sua formação e vivência para construção desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, por me proporcionar essa formação e o espaço físico para desenvolvimento das atividades. Aos secretários sempre tão solícitos e atenciosos.

À CAPES por fomentar a bolsa de estudos que me proporcionou integral dedicação ao mestrado.

À UNEMAT, por me tornar sua “filha” novamente, agora na Pós-graduação.

Aos docentes avaliadores, Prof. Dra. Maria do Horto Salles Tiellet e Prof Dr. Jonas Bach Júnior que compuseram as bancas de qualificação e defesa, obrigada por aceitarem nosso convite e colaborarem com a construção do nosso trabalho.

Encerro esses agradecimentos concordando com Cora Coralina: “Nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.” Sou grata por poder contar com todos que colaboraram comigo de qualquer maneira nesse processo de formação, que Deus os abençoe.

Aninha e Suas Pedras

*Não te deixes destruir ...
Ajuntando novas pedras
E construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha um poema.
E viverás no coração dos jovens
E na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
E não entres seu uso
Aos que têm sede.
(Cora Coralina)*

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso, sua temática central é o Bacharel Docente Principiante e o seu Desenvolvimento Profissional. A questão problema norteadora da investigação foi: Como se compõe o desenvolvimento profissional do bacharel docente principiante, a partir de suas perspectivas, no curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo na UNEMAT, para se constituir docente universitário? Como objetivo geral propõe-se compreender o processo de desenvolvimento profissional do bacharel docente principiante, no curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, na Universidade do Estado de Mato Grosso, de modo a entender na perspectiva destes como se constitui enquanto docente da Educação Superior. A dissertação estruturou-se a partir da realização de uma pesquisa qualitativa, com a produção de um estudo de caso de abordagem fenomenológica, a partir dos pressupostos teóricos de Bicudo (1990; 2000; 2011), Graças (2000), Bach (2012; 2017) e Romanelli (2006; 2012). Para o seu desenvolvimento foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, fundamentada em Nóvoa (1999), Garcia (2009), Pimenta e Anastasiou (2005), Tardif e Lessard (2005), Vasconcelos (2009), Zabalza (2004), Wiebusch (2017), entre outros. Além da pesquisa documental, a realização da pesquisa de campo e posteriormente a compreensão e interpretação dos dados. Os instrumentos de coleta de dados foram o questionário de caracterização docente, a entrevista semiestruturada e aporte do caderno de campo, com os docentes sujeitos. Para selecionar os participantes da pesquisa foi proposta a metodologia de verificar o cumprimento dos critérios pré-estabelecidos, sendo eles: ser docente lotado na FAE, possuir formação inicial em Arquitetura e Urbanismo, estar na fase de professor principiante, caracterizada pelos cinco primeiros anos de atuação na UNEMAT e exercer as atividades inerentes à docência no semestre letivo de 2019/1. Após a aplicação dos critérios obteve-se um quantitativo de nove bacharéis docentes principiantes na UNEMAT, os quais em sua totalidade aceitaram a participação na pesquisa e para resguardar a identidade deles, foram caracterizados com codinomes. Após a realização da fundamentação, iniciou-se a coleta de dados, posteriormente à mesma, foi realizada a compreensão e interpretação destes, fundamentadas nos pressupostos da fenomenologia hermenêutica. Com a realização da pesquisa foi possível perceber que os bacharéis docentes sujeitos se constituem enquanto docentes, de um modo geral, a partir das atividades inerentes a ela, concebendo a docência como uma profissão em constante aprimoramento e em construção, assim como o processo de constituição do seu desenvolvimento profissional. Com a conclusão da pesquisa pretende-se ainda intensificar as discussões acerca da profissão docente na Universidade por meio dos profissionais bacharéis e proporcionar um material de fundamentação para estes.

Palavras-Chave: Docência, Formação docente, Profissionalidade, Fenomenologia, Universidade.

ABSTRACT

The presented dissertation is inserted in the line of research Teacher Training, Pedagogical Policies and Practices, of the Postgraduate Program in Education - Master's in Education, from the State University of Mato Grosso, its central theme is the Beginner Bachelor Professor and their Professional development. The leading question that guided this investigation was: How is the professional development of the beginner bachelor professor shaped, from their perspectives, into the bachelor's degree in Architecture and Urban Design at UNEMAT, in their becoming a professor? As a main goal, it is proposed to understand the professional development process of the beginner bachelor professor in the bachelor's degree in Architecture and Urban Design, at the State University of Mato Grosso, in order to comprehend by their perspective how they are shaped to be a professor of Higher Education. The dissertation was structured based on a qualitative research, with the production of a case study with a phenomenological approach, from the theoretical assumptions de Bicudo (1990; 2000; 2011), Graças (2000), Bach (2012; 2017) e Romanelli (2006; 2012). For its development bibliographic, based on Nóvoa (1999), Garcia (2009), Pimenta e Anastasiou (2005), Tardif e Lessard (2005), Vasconcelos (2009), Zabalza (2004), Wiebusch (2017), among others. In addition to research documentary, the conduct of the research of field researches and later the understanding and interpretation of data were made. The instruments for data collection were: teacher description questionnaire, semi-structured interview and reports from the field notebook, with the subject teachers. In order to select the research participants, it was proposed the technique of fulfillment of the pre-established criteria, which are: being an actual hired professor at FAE, having initial training in Architecture and Urban Design, being at the beginner professor stage – depicted as the first five years of work at UNEMAT –, and performing activities related to teaching in the semester of 2019/1. After applying the criteria, a total of nine beginner bachelor professors were selected, who are effectively teaching in the 2019/1 academic semester, who in their entirety accepted participation in the research and to safeguard their identity, were characterized with codenames. After performing the theoretical foundation, the data collection started and after that, subsequently, it was performed the comprehension and interpretation of it, reasoned by the assumptions of Hermeneutic Phenomenology. Along the accomplishment of that step, it was possible to realize that the Bachelor Professors subjects of the research are shaped as teachers, generally speaking, from the related teaching practices performed by them, conceiving teaching as a profession in constant improvement and construction, as well as the process of constitution of its professional development. By the end of the research, moreover, it is aimed to intensify the debate towards the teaching practices at the University by the bachelor professionals and to provide them a content for foundation.

Keywords: Teaching, Professor training, Professionalism, Phenomenology, University.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIP – Atividades Integradas de Pesquisa

BBG – Barra do Bugres

BD1 – Bacharel Docente 1

BD2 – Bacharel Docente 2

BD3 – Bacharel Docente 3

BD4 – Bacharel Docente 4

BD5 – Bacharel Docente 5

BD6 – Bacharel Docente 6

BD7 – Bacharel Docente 7

BD8 – Bacharel Docente 8

BD9 – Bacharel Docente 9

BDAU – Bacharel Docente Arquiteto Urbanista

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

FACET – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas

FAE – Faculdade de Arquitetura e Engenharias

FAINDI – Faculdade Indígena Intercultural

GFORDOC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência

IES – Instituição de Educação Superior

IF – Instituto Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MT – Mato Grosso

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

QC – Questionário de Caracterização

SEMIEDU – Seminário de Educação

SEPOS – Seminário de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Período da realização da coleta de dados-----	41
Quadro 02 - Síntese do delineamento da pesquisa-----	42
Quadro 03 - Objetivos específicos e medidas para sua realização-----	43
Quadro 04- Projeto Pedagógico de Curso – Arquitetura e Urbanismo/UNEMAT -----	88
Quadro 05- Dados Gerais e Formação Docente-----	92
Quadro 06 - Pós-Graduação-----	93
Quadro 07 - Atuação Profissional -----	94
Quadro 08 - Atuação Profissional -----	95
Quadro 09- Atuação Profissional -----	95
Quadro 10 - Unidade de Sentido: Formação inicial-----	100
Quadro 11- Unidade de Sentido: Identidade profissional-----	102
Quadro 12 - Unidade de Sentido: Início na docência-----	104
Quadro 13 - Unidade de Sentido: Docência universitária-----	106
Quadro 14 - Unidade de Sentido: Organização e metodologia de trabalho-----	108
Quadro 15 - Unidade de Sentido: Influência para construção da docência-----	111
Quadro 16 - Unidade de Sentido: Desafios do ingresso na docência-----	113
Quadro 17 - Unidade de Sentido: Subsídios da coordenação e instituição-----	115
Quadro 18 - Unidade de Sentido: Formação continuada-----	117
Quadro 19 - Unidade de Sentido: Desenvolvimento profissional-----	119
Quadro 20 - Unidade de Sentido: Formação necessária para atuação na Educação superior-----	
-----	121

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Entrada principal -----	32
Fotografia 2- Entrada da biblioteca-----	32
Fotografia 3- Fachada e bloco principal -----	32
Fotografia 4- Acesso principal-----	33
Fotografia 5- Auditório -----	33
Fotografia 6- Bloco secundário -----	33
Fotografia 7- Bloco secundário -----	33

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Períodos da carreira docente-----	77
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO	23
2.1 Aproximação com o objeto de pesquisa	24
2.2 Lócus da pesquisa: o curso de Arquitetura e Urbanismo – UNEMAT/Barra do Bugres	27
2.2.1 Contexto da pesquisa	30
2.3 Contextualização dos sujeitos da pesquisa: O bacharel docente arquiteto	34
2.4 Percorso metodológico da pesquisa	36
2.4.1 Abordagem: por um caminho fenomenológico	43
3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	48
3.1 A Formação do Docente Universitário: Processo histórico	48
3.1.2 Campo de atuação da docência: Universidade	51
3.2 Profissão Docente na Educação Superior	54
3.2.1 O docente universitário em aula	60
3.3 Formação do Bacharel Docente	62
3.3.1 O Profissional Liberal na condição de Professor	65
3.4 O Docente Principiante	67
4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	71
4.1 O processo de Desenvolvimento Profissional	71
4.2 Formação Inicial	76
4.3 Formação Continuada e os cursos de Pós-Graduação	78
4.4 Identidade Profissional e constituição da Profissionalidade Docente	81
5 EXLORANDO OS DADOS: BACHAREL DOCENTE PRINCIPIANTE E O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	85
5.1 Projeto Pedagógico de Curso	86

5.2 Bacharéis Docentes Principiantes na UNEMAT/BBG: Sujeitos da pesquisa -----	91
5.3 Percepção na pesquisa Fenomenológica -----	96
5.4 Trajetória, vivências e experiências -----	98
5.4.1 Formação inicial e identidade profissional -----	100
5.4.2 Docência universitária -----	104
5.4.3 Desenvolvimento Profissional -----	107
5.5 Concepções do Bacharel Docente Principiante -----	124
5.6 Os Bacharéis docentes Arquitetos e Urbanistas: da compreensão à interpretação do que dizem os sujeitos da pesquisa -----	140
5.6.1 BD1 -----	140
5.6.2 BD2 -----	142
5.6.3 BD3 -----	143
5.6.4 BD4 -----	144
5.6.5 BD5 -----	145
5.6.6 BD6 -----	146
5.6.7 BD7 -----	148
5.6.8 BD8 -----	150
5.6.9 BD9 -----	151
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	154
REFERÊNCIAS -----	163
APÊNDICE A –QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOCENTE -----	168
APÊNDICE B –ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA -----	170
ANEXO A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO -----	171

1 INTRODUÇÃO

“Um professor sempre afeta a eternidade. Ele nunca saberá onde sua influência termina.”

Henry Adams

A partir da epígrafe que inicia esta seção introdutória é possível refletir sobre a importância do professor na vida daqueles que passam por sua atuação docente. São pessoas que levam seu exemplo muito além da formação; levam-no para a vida. O despertar da docência surge através do poder de transformar as realidades e lapidar os sonhos; é a profissão responsável por formar todas as outras.

A presente dissertação de mestrado faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), inserida na linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, e é intitulada: *Bacharel Docente¹ principiante e o seu Desenvolvimento Profissional no curso de Arquitetura e Urbanismo na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT*. Com essa pesquisa pretende-se contribuir para com os estudos e reflexões a partir das considerações sobre a temática proposta, a qual envolve a docência e o desenvolvimento profissional.

Como objeto de estudo, elenca-se o desenvolvimento profissional do bacharel docente principiante que atua no curso de Arquitetura e Urbanismo, na UNEMAT, no *Campus* Universitário Deputado Estadual Renê Barbour, em Barra do Bugres/MT.

O processo de pesquisa inicia com um questionamento e finda com uma produção científica caracterizada pela compreensão do cenário estudado. Com essa finalidade, surgiu a seguinte questão-problema: *Como se compõe o desenvolvimento profissional do bacharel docente principiante, a partir de suas perspectivas, no curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo na UNEMAT, para se constituir docente universitário?* Para desenvolver a pesquisa e averiguar resposta para tal questionamento, foi proposto o objetivo geral da pesquisa: *Compreender o processo de desenvolvimento profissional do bacharel docente principiante, no curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, na Universidade do*

¹Torna-se importante explicitar que o termo “bacharel docente” é utilizado na dissertação por perceber que este docente tem em sua formação o curso de bacharelado e, muitas vezes, se considera um profissional liberal – bacharel, que concilia a profissão com a docência. Mesmo que atue unicamente como docente, este considera o bacharelado como sua formação inicial, portanto, este veio antes da docência.

Estado de Mato Grosso, de modo a entender, na perspectiva destes, como se constituem enquanto docentes da Educação Superior.

A fim de atingir o objetivo geral, propõem-se os objetivos específicos: 1. Aprofundar o conhecimento teórico sobre a docência e o desenvolvimento profissional do bacharel docente principiante da Educação Superior; 2. Verificar a percepção dos sujeitos da pesquisa, referente ao seu desenvolvimento profissional como bacharéis docentes principiantes; 3. Identificar as percepções do bacharel docente acerca da sua formação inicial, suas contribuições e carências para o exercício da docência enquanto professor principiante; 4. Averiguar, de acordo com os sujeitos da pesquisa, como se compõe a formação que consideram necessária para se constituírem docentes da Educação Superior.

O questionamento que estrutura essa dissertação surgiu a partir de inquietações que me moveram ao ingressar na carreira acadêmica logo após concluir a graduação no curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo na UNEMAT. Nesse processo, ao realizar os primeiros contatos com a docência, vivi um momento de incertezas ao vivenciar a rotina acadêmica e desenvolver as atividades docentes. O cenário era de desafios diários ao perceber que eu não possuía preparo desejado para a atuação. Naquele momento, começaram a surgir as primeiras indagações em relação à minha formação para a atuação docente.

Após o ingresso no PPGEduc, a ideia inicial amadureceu a partir de estudos, da fundamentação teórica, da construção do conhecimento, de seminários, de estágio docência e da participação nos grupos de estudo (Grupo de Estudos sobre Pedagogia Waldorf e GFORDOC – Grupo de Estudos sobre Formação e Docência), juntamente com as orientações. Assim, a partir das necessidades percebidas no decorrer dos semestres, o projeto de pesquisa foi reestruturado, e ressalto que todos os momentos e vivências foram importantes, mantendo-se o foco na formação e atuação docente, inicialmente propostas.

Atualmente, com frequência, os profissionais bacharéis se tornam professores sem a devida formação voltada para docência. Na Educação Superior, os professores das disciplinas curriculares dos cursos de graduação, muitas vezes são formados em cursos de bacharelado, principalmente nos cursos de graduação em bacharelado, pois suas áreas de conhecimento não exigem formação em licenciatura. Esse bacharel, ao se inserir na docência, encontra um mundo profissional novo, e com ele a necessidade de complementar sua formação inicial para atuar.

O primeiro desafio do bacharel, em relação à docência, é quando ele se insere na sala de aula, num contexto escolar em que precisa construir o conhecimento com os educandos para formá-los profissionais. Diferente do profissional formado em cursos de licenciatura, que possuem uma graduação direcionada para a atuação em sala de aula, o docente universitário bacharel detém uma formação que não o preparou para esse fim. Semelhante ao docente que já possui a licenciatura, esse bacharel precisa investir na continuidade da sua formação, a fim de tornar-se um profissional docente capacitado, pedagogicamente, para sua atuação na docência da Educação Superior.

A docência vai além do ato de ministrar aulas, pois esse profissional necessita de uma formação didática e pedagógica que se refletirá diretamente no aprendizado do estudante universitário. Esse profissional necessita de preparo para atuar, considerando-se que seu papel é formar outros profissionais com atitudes reflexivas e questionadoras, prontos para enfrentar as necessidades do mercado de trabalho.

A partir dos estudos realizados, pode-se perceber, que, com o passar dos anos, cresce o número de Instituições de Educação Superior (IES) e, com elas, o quadro de professores aumenta, aumentando também a procura por formação continuada, pois, ao se inserirem na docência, seja por inquietações próprias ou exigências do meio, esses professores procuram uma formação de pós-graduação. Devido à grande concorrência no mercado de trabalho, levando à necessidade de maior qualificação, a formação em nível de Mestrado/Doutorado passou a ser uma exigência imposta pelas Instituições que pretendem se destacar com um quadro de docentes bem qualificados.

Na educação superior, as universidades enfrentam o desafio de reunir, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância e superação das desigualdades sociais e regionais, encontrando as soluções para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana, abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira. (D'Ávila e Veiga, 2013).

O tema proposto nesta pesquisa é de grande importância para a área da Educação, sobretudo da Educação Superior, pois compreende o cenário encontrado pelo profissional bacharel ao se inserir na docência. Pressupõe-se que a ausência de formação pedagógica pode interferir diretamente na didática deste profissional, cabe então a esse docente a procura por preparo e formação. Essa formação continuada traz muitos benefícios para a construção do

conhecimento em sala de aula, pois o professor que, muitas vezes, sai da graduação sem um aporte prático pode se qualificar didaticamente para atuar na docência.

Pretende-se, portanto, compreender o cenário encontrado pelo docente ao se inserir na universidade, apresentando um estudo sobre o seu desenvolvimento profissional. Segundo Garcia (2009), desde as mais antigas concepções acerca do desenvolvimento profissional do docente, esse processo pode ser considerado de ordem individual ou coletiva, e está relacionado ao local de trabalho do docente, pois o que contribui para esse desenvolvimento é que ele esteja ligado às experiências vivenciadas, tanto formais quanto informais. Esse conceito vem se modificando pela constante evolução de como se constituem os processos de aprender a ensinar.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), o docente principiante é o professor que se encontra em fase inicial de carreira, abarcando os cinco primeiros anos de trabalho. Segundo os autores, esse período é um momento primordial e de suma importância para o desenvolvimento profissional, o qual pode influenciar e determinar o futuro da carreira docente.

Garcia (2009) destaca que é possível entender o processo do desenvolvimento profissional do professor como um processo que se constitui no longo prazo, relacionando as experiências vivenciadas nas atividades diárias com os conhecimentos prévios. Dessa maneira, pode-se dizer que há uma série de fatores que interferem no desenvolvimento profissional do professor, entre os quais os pessoais, históricos, sociais e institucionais.

Para Tardif e Lessard (2005), a docência é considerada um trabalho interativo, no modo fundamental da interação humana, pois o trabalhador se dedica a outro ser humano que é considerado seu objeto de trabalho; é, portanto, constituída de relações entre seres humanos, que são capazes de contribuir e participar da ação dos professores ou de resistir a ela.

Para tornar-se um docente não basta assumir uma sala de aula. É necessária sim uma formação adequada. Segundo Silveira (2006), o desenvolvimento profissional corresponde à soma do curso superior com o conhecimento acumulado ao longo da vida. Não basta uma boa graduação, é preciso atualizar-se sempre, daí surge a necessidade da construção do saber no processo de atuação profissional.

Para Nóvoa (1992, p. 12), a formação do professor não ocorre somente pela prática. “A prática por si só, não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática”. Dessa forma, é de suma importância o conhecimento do conteúdo aliado às práticas didático-

pedagógicas utilizadas pelo professor, a fim de que a construção do conhecimento possa ocorrer de maneira adequada.

Nessa perspectiva, considerando-se que a presente pesquisa perpassa o cenário encontrado pelo professor ao se inserir na carreira acadêmica, e sua constituição enquanto docente universitário e seu desenvolvimento profissional, pretende-se colaborar com os estudos na área da docência na Educação Superior, a qual vem se fundamentando a cada dia em virtude das transformações na sociedade. Almeja-se discutir a formação para a atuação docente do bacharel, temática tão importante que, na maioria das vezes, é evidenciada apenas quando esse profissional ingressa na docência e percebe sua carência. Devido a isso, e à expansão, nos últimos anos, das discussões acerca desse tema, é que se investiu nesta pesquisa.

É importante ressaltar que, nesse processo, ao retornar à Universidade para desenvolvimento da pesquisa, não tive² a intenção de avaliar os sujeitos e sim de compreender como se constituíam docentes na Educação Superior, processo pelo qual passei ao sair da graduação e ingressar na carreira acadêmica, quando percebi os desafios e as carências que esse profissional encontra na docência universitária.

Galvão (2019) evidencia a importância de pesquisas acerca do desenvolvimento profissional docente, o qual engloba tanto a formação inicial quanto a continuada, e, por isso, merecem o mesmo destaque que os estudos acerca de formação docente. A autora ainda discorre sobre como essa temática proporciona a valorização de propostas educacionais que fogem daquela baseada na racionalidade técnica. Ou seja, é importante ressaltar que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional se solidificam a partir da soma dos conhecimentos específicos com a experiência profissional, juntamente com as vivências e práticas.

Nesse sentido, seguindo o caminho de investigação para entender o processo de formação e profissionalidade docente para a atuação na Educação superior, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, na qual é possível uma compreensão aprofundada a partir da interpretação das falas, vivências e percepções dos sujeitos pesquisados. Tal investigação se caracteriza pela realização de um estudo de caso, com o qual se pretende

² Em toda escrita da dissertação as partes do texto referentes a descrição da trajetória da pesquisadora, utiliza-se a primeira pessoa do singular. No restante do texto, é adotado o modo impessoal.

compreender um fenômeno dentro do seu contexto, do seu “ser sendo” (BICUDO, 2019, *passim*), a partir da delimitação do objeto estudado e da interpretação de suas especificidades.

Com base nos objetivos da pesquisa, para a interpretação e posterior compreensão dos dados, será utilizada a abordagem fenomenológica - método hermenêutico compreensivo que pretende compreender os fatos de acordo com seu contexto, visando sua realidade, percepções e vivência de modo integral, no qual se procura entender o fenômeno em sua individualidade.

Os estudos para o desenvolvimento da presente pesquisa iniciaram em março de 2018, com o meu ingresso no PPGEduc, porém os levantamentos de dados foram realizados apenas após a aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNEMAT, que ocorreu em dezembro de 2018. Antes disso, foram realizados estudos para embasamento teórico e conhecimentos, a partir de pesquisas de caráter bibliográfico e documental.

Desse modo, o local deste estudo foi o Campus Universitário Deputado Estadual Renê Barbour da UNEMAT, e o lócus foi o curso de Arquitetura e Urbanismo, no qual cursei minha formação inicial, momento em que surgiram os primeiros anseios para me tornar uma profissional docente.

A UNEMAT possui 13 *campi* universitários, dentre os quais o *Campus* escolhido para realizar esta pesquisa, em Barra do Bugres, que oferece seis cursos regulares na FAE (Faculdade de Arquitetura e Engenharias) e na FACET (Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas). Além destes, a Campus conta com a FAINDI (Faculdade Indígena Intercultural) que visa à formação de profissionais e professores indígenas.

Quanto à estruturação, a presente dissertação está organizada em seis seções, sendo esta a primeira — introdutória. A segunda é composta por uma seção teórico-metodológica, intitulada “Caminho teórico-metodológico da pesquisa”, na qual se contextualiza a trajetória e o caminho percorrido até o presente momento; a aproximação com a temática abordada e as inquietações que desencadearam o desenvolvimento desta dissertação. Além disso, incluem-se trechos de um balanço de produção realizado como aproximação teórica e informações sobre o lócus da pesquisa e os participantes da pesquisa, caracterizando-os. Encerra-se a seção com a exposição do percurso metodológico da pesquisa e, por fim, a contextualização acerca da abordagem utilizada para a compreensão dos dados.

A terceira seção, intitulada “Docência Universitária” é composta por quatro subseções, as quais abarcam a temática central sobre a docência universitária. A primeira subseção contém os principais conceitos, seguidos de um processo histórico sobre a formação do

docente universitário e suas atividades no exercício da docência na universidade, e, a seguir, a subseção de conceituação sobre o objeto de pesquisa, o bacharel docente e sua formação. Para finalizar, contextualiza-se a teoria do docente principiante.

A quarta seção, intitulada “Desenvolvimento Profissional Docente” é composta pela teoria acerca do desenvolvimento profissional, e se subdivide em três subseções: a formação inicial e carreira profissional, formação continuada e os cursos de pós-graduação, e se encerra com a identidade profissional e a constituição da profissionalidade docente.

A quinta seção é composta pela compreensão dos dados coletados e sua interpretação. Sua estrutura abarca as temáticas elencadas no decorrer da dissertação, de modo a suprir os objetivos e responder a questão-problema da pesquisa. Essa seção se divide em quatro subseções: a caracterização e perfis dos sujeitos da pesquisa; uma apresentação dos dados obtidos no Projeto pedagógico do curso. As subseções seguintes contêm os dados coletados com os sujeitos da pesquisa, acerca da trajetória e início na docência: formação docente — inicial e continuada; concepções do bacharel docente sobre a docência na Educação Superior e formação para seu exercício. Esta seção se encerra com as atividades inerentes à docência exercidas pelos bacheleiros docentes.

Considera-se que a presente pesquisa poderá trazer resultados positivos para a instituição na qual foi realizada. Desse modo, a partir das concepções dos sujeitos da pesquisa, docentes da instituição, e da minha percepção, são possíveis novas considerações e propostas que visem à melhoria do preparo e atuação desses profissionais. Isso resultará em uma melhora significativa da relação docente e estudante, agregando-lhes valores didático-pedagógicos que são de extrema importância na Educação Superior.

O resultado desta pesquisa também poderá gerar considerações favoráveis ao ensino, pois pretende-se compreender o processo de desenvolvimento e formação docente que influenciará a carreira desse profissional, refletindo-se em seus conhecimentos e saberes, nas maneiras de atuar na sala de aula e as metodologias utilizadas.

2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

A experiência vivida ao ingressar neste Programa de Pós-graduação foi um momento de desafios semelhantes aos que motivaram o desejo pela pesquisa, porém, considera-se que para a realização dos sonhos é preciso passar por diversas fases, nas quais o importante é não desistir. A epígrafe desta seção faz com que se reflita a respeito disso, pois, caso se sonhe com algo, deve-se encarar as travessias necessárias e vivenciar esses momentos de forma leve, de modo que a construção desse caminho também seja um processo de realização pessoal-profissional.

Nesta seção pretende-se, inicialmente, revelar o percurso vivenciado durante o processo de realização do mestrado, desde o início da trajetória até o momento que se finda, com o objetivo de apresentar a construção teórico-metodológica da pesquisa. Para tanto, considera-se importante citar as experiências pessoais neste caminho, de modo a expor as justificativas para o desenvolvimento da pesquisa, e os objetivos com os quais, a até então profissional se torna pesquisadora e adentra o mundo de descobertas, revelando as inquietações que despertaram o interesse pelo objeto de estudo.

Para dar continuidade à presente seção — após elencar os principais conceitos acerca do cenário e lócus da pesquisa, seguidos pela contextualização dos sujeitos na seção anterior — discorre-se sobre o balanço de produção realizado como objeto de aproximação teórica.

Em relação à pesquisa, Gamboa (2012) afirma que as produções científicas de programas de pós-graduação tornam-se, de forma crescente, objeto de estudos que vem tentando caracterizar as pesquisas em suas áreas de acordo com os tipos de produção. Ainda segundo esse autor, para que os pesquisadores consigam adquirir o domínio das técnicas utilizadas para a pesquisa é necessário que compreendam as relações existente entre a metodologia e os procedimentos de coleta de dados. Portanto, o sucesso da pesquisa está relacionado ao domínio dos métodos, ao conhecimento dos conceitos, aos questionamentos que o pesquisador propõe para nortear a pesquisa e a abordagem que utiliza.

Para isso, deseja-se ainda nesta seção expor os procedimentos e caminhos escolhidos para a realização desta investigação. Sob o ponto de vista metodológico, utiliza-se a pesquisa

qualitativa, com a produção de um estudo de caso, a partir de uma abordagem fenomenológica de caráter hermenêutico compreensiva.

2.1 Aproximação com o objeto de pesquisa

Ao discorrer sobre o caminho percorrido nesta dissertação, considero necessário contextualizar minha trajetória, a qual teve início na formação acadêmica e profissional até o presente momento como estudante no PPGEduc, com o intuito de justificar o interesse pela temática e apresentar as inquietações que acarretaram o desenvolvimento desta pesquisa.

O desejo pela docência surgiu ainda na graduação, ao ingressar na universidade. No ano de 2009 ingressei no curso de Arquitetura e Urbanismo na UNEMAT. Logo de início pude perceber como a postura dos meus professores me influenciava e o quanto a admiração que sentia por eles me estimulava a querer ser uma profissional como eles. O desejo aumentou ainda mais com o passar dos semestres, quando me percebi uma estudante que desejava, futuramente, ser e representar para os estudantes o que aqueles docentes foram e significaram para mim.

Sempre fui apaixonada pelo curso, pelas diversas possibilidades de transformação que a arquitetura proporciona. Porém, o convívio com determinados professores, que para mim eram exemplares, me despertava o desejo de ser docente. Com o passar do tempo pude perceber que a docência é uma profissão que ressignifica, assim como a arquitetura, porém, ela modifica vidas, a vida daqueles que passam e se deixam influenciar por aquele profissional.

Concluída a graduação fui à procura do primeiro emprego, e logo em seguida — um mês após a colação de grau — ingressei como professora em uma instituição particular. Todos os estudantes, ao saírem da graduação têm a certeza de que estão aptos a trabalhar em todas as áreas da formação inicial, e comigo não foi diferente. Em um mês estava na sala de aula como estudante e no seguinte, como professora.

Foi então que me deparei com a condução de uma sala de aula, pois aquela estudante, de um mês atrás, agora era professora, envolvida com o preparo de planos de ensino. Em sala de aula, havia estudantes de diversos perfis, uns interessados e outros não com a cobrança da instituição em relação ao aprendizado — provas e os diversos meios de avaliar — entre outras situações. Na teoria, eu tinha tudo sob controle, porém, com o passar dos dias, as preocupações chegaram juntamente com os anseios e medos à sala de aula.

Naquele momento, me senti insegura, percebendo-me sem o preparo para a atuação docente. O ser docente vai além do professor, é um processo de constituição, que se forma através de toda uma construção entre formações, teoria, prática, vivência e saberes que se ressignificam no dia a dia.

Foi então que procurei um professor que, na graduação, foi um exemplo para mim e falei sobre meus anseios e a possibilidade de buscar qualificação. Esse docente, sempre um professor muito admirado por todos, despertava nos estudantes o interesse pelos conteúdos, dispunha de diversas metodologias para conduzir as aulas, variadas maneiras de avaliar, propunha diversas atividades diferentes das convencionais, além das aulas em formatos diferentes, aulas de campo, aulas *in loco*, entre outras, que faziam com que todos quisessem participar e interagir sempre.

O tão admirado professor me recebeu de braços abertos, contou como foi o seu processo de início na carreira docente e disse ser “normal” enfrentar os desafios que eu havia encontrado. Incentivou-me a não desistir e procurar formações que pudessem colaborar para minha constituição docente.

Foi então que surgiu o meu interesse pelo mundo da pesquisa, mais especificamente na área da Educação. Uma inquietação que partiu da minha vivência em sala de aula, foi entender de que modo um bacharel que ingressa na academia se constitui docente. Sabe-se que os cursos de bacharelado proporcionam uma formação generalista que visa à especificidade de atuação técnica da profissão, e que ninguém prepara o bacharel para atuação docente. Ao observar o corpo docente desses cursos, constatei que os profissionais bacharéis formavam outros profissionais, e não há uma formação específica para que esse profissional atue na docência. Portanto, deve partir dele o desejo de se qualificar.

Quem forma os profissionais bacharéis, senão outro bacharel? E onde esse bacharel aprende a formar esses profissionais? Esses questionamentos, na maioria das vezes, não passam pela cabeça de um bacharel quando inicia na carreira acadêmica. Porém, após sua inserção na docência essa percepção é fundamental para a qualidade do trabalho que ele irá desempenhar.

Naquele momento, resolvi tentar o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNEMAT, no processo seletivo de 2015 para ingresso em 2016, porém meu projeto não foi selecionado. Eu tinha consciência de que não seria fácil, e não desisti. Como não passei no seletivo, me inscrevi como aluna especial em uma disciplina, e foi onde conheci

minha hoje orientadora, professora doutora Rosely Romanelli. Fiquei encantada com o mundo que conheci e ali tive a certeza de que não deveria desistir.

Chegou então o seletivo do ano de 2016 para ingresso em 2017. Reformulei meu projeto e o encaminhei, porém, ainda assim não fui selecionada. Optei por cursar novamente outra disciplina como aluna especial. Sempre optei por disciplinas modulares, pois naquele momento residia e trabalhava em Cuiabá e assim conseguiria conciliar a rotina com o horário das aulas.

Já no processo seletivo do ano de 2017 para ingresso em 2018 realizei minha inscrição novamente. Reelaborei o projeto de pesquisa, sempre mantendo a temática principal, e dessa vez fui selecionada para realizar a prova escrita e a entrevista. Naquele momento, me dediquei a estudar para a prova, pois, na condição de bacharel, nunca havia estudado conceitos e teóricos acerca da área da Educação. Assim, realizei as etapas da prova escrita e da entrevista.

Quando foi publicado o resultado, e obtive a aprovação, a felicidade foi imensa, uma gratidão sem tamanho. Diante de mim havia a grande expectativa de um mundo novo a conhecer. Realizei minha matrícula, me mudei para a cidade de Cáceres/MT e hoje estou aqui, desenvolvendo a dissertação para conclusão de mais essa fase, com o maior orgulho por poder pesquisar aquilo que me move, que é o meu trabalho — a minha paixão pela docência.

Ressalto que sempre foi primordial para mim o apoio da minha família, que mesmo sem ter condições de arcar com as despesas naquele momento, foi de suma importância para que eu me mantivesse forte e dedicada aos estudos. Meus pais sempre incentivaram os filhos a estudar, e tenho muito orgulho da trajetória que tracei durante os anos de Ensino Fundamental e Médio. Estudante de escola pública, de universidade pública e pós-graduação pública, retornava à Universidade em que cursei a graduação.

Após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, inicialmente cursei as disciplinas para cumprimento dos créditos, reelaborei o projeto de pesquisa, a fim de que os objetivos estivessem coerentes com a proposta. No decorrer do primeiro ano, o qual foi muito rico em conhecimento e vivências que me proporcionaram muito aprendizado, direcionei os estudos para a temática de pesquisa. Ao fim deste, já com as disciplinas cursadas e estágio docência realizado, o projeto passou pela aprovação no CEP e, e as coletas de dados para desenvolvimento desta dissertação foram iniciadas.

Com a conclusão desta pesquisa pretende-se colaborar com os estudos realizados acerca da docência e do desenvolvimento profissional do bacharel docente principiante. Também se deseja contribuir com a instituição e profissionais que nela atuam, evidenciando a

necessidade de preparo para exercer a docência, com a finalidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que, futuramente, podem retornar à instituição como profissionais docentes e/ou atuar na área da graduação com sua especificidade técnica.

É importante ressaltar que durante todo o percurso de desenvolvimento da pesquisa e curso das disciplinas no PPGEdU foram elaborados trabalhos e artigos com a intenção de somar com a pesquisa, os quais foram publicados em eventos da UNEMAT e Seminário de Educação (SEMIEDU) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e, de alguma forma, estão presentes na redação desta dissertação.

Após trazer os elementos da trajetória e os porquês da realização desta pesquisa, na próxima subseção discorre-se sobre o cenário e o lócus da pesquisa, a fim de caracterizá-los e justificar os porquês de sua escolha.

2.2 Lócus da pesquisa: o curso de Arquitetura e Urbanismo – UNEMAT/BBG

O cenário da pesquisa se constitui pelo Campus Universitário Deputado Estadual Renê Barbour, na cidade de Barra do Bugres/MT, tendo como lócus o curso de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo. Para que este seja contextualizado, considera-se necessário fazer uma breve apresentação do cenário no qual esse curso se insere.

A UNEMAT, na cidade de Barra do Bugres, iniciou suas atividades no ano de 1994, com os cursos do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas — Ciências Biológicas, Letras e Matemática. No ano de 1998, já na qualidade de Campus Universitário, foram aprovados junto ao Conselho Universitário (CONSUNI), por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE-Seduc-MT), os cursos de Licenciatura em Matemática, Ciência da Computação, e, a seguir, os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia de Produção Agroindustrial e, posteriormente, o curso de Engenharia de Alimentos (UNEMAT, 2019).

Pelo fato de ter cursado Arquitetura e Urbanismo como formação inicial, este curso foi escolhido como lócus desta pesquisa, e o *campus* por ser o local da graduação. O propósito era o de retornar ao campus e investigar o modo com que o bacharel que ali atua se constitui docente. E a experiência vivenciada na condição de docente iniciante, a partir da inserção na profissão na condição de professora, deu origem à decisão de considerar, nesta pesquisa, o profissional principiante na docência.

Para contextualizar o lócus da pesquisa realizou-se a leitura do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), caracterizado como o documento que rege o curso, com todas as suas

características e especificidades. Tal documento é primordial para a organização do trabalho pedagógico, o qual contém todas as características de determinado curso, as concepções de ensino e aprendizagem, os conceitos do curso, estrutura curricular, ementas, corpo docente, os procedimentos avaliativos utilizados, além dos instrumentos normativos que regem o curso. Para complementar, transcreve-se o excerto a seguir sobre as suas normativas:

O Projeto Pedagógico do Curso deve contemplar o conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam a prática pedagógica do curso, sua estrutura curricular, as ementas, a bibliografia, o perfil profissiográfico dos concluintes e tudo quanto se refira ao desenvolvimento do curso, obedecendo as diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação. (Normativas para elaboração do PPC – UFMG 2000, p.06)

Ou seja, não existe uma fórmula certa para a estruturação de um PPC. Cada instituição o estrutura de acordo com suas concepções, desde que não deixe de contemplar nenhuma das características essenciais que regem o curso. É importante ressaltar que se trata de um curso de bacharelado, e sua estrutura curricular corresponde a um curso de formação com especificidade técnica, mas propõe uma formação generalista, unindo formação geral e humanista, formação específica e formação complementar.

O PPC do curso foi estruturado de acordo com a Resolução 54/11 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONEPE) e teve sua última reestruturação no ano de 2013. Tal documento estabelece a duração do curso de Arquitetura e Urbanismo na IES em dez fases (semestres), é ofertado regularmente, possui um regime semestral em turno de funcionamento integral. Possui uma carga horária total de 4.020 horas – 268 créditos, sendo 200 créditos reservados às disciplinas específicas, mínimo de 44 créditos para as disciplinas de formação complementar; mínimo de 14 créditos para as disciplinas de formação Geral e Humanística; e 10 créditos de atividades complementares (PPC-AU, 2013).

Destaca-se que entre os objetivos do curso estão:

Habilitar os acadêmicos de forma sistematizada em torno de três eixos estruturantes da construção do conhecimento: fundamentação, aprofundamento e síntese, articulando-os de forma interdisciplinar. Instrumentalizar arquitetos e urbanistas de maneira interdisciplinar a compreender e dar respostas às necessidades de indivíduos e grupos sociais em relação à concepção, planejamento, intervenção e/ou construção arquitetônica e urbana, em escala local e regional, respeitando aspectos culturais das comunidades através da conservação e valorização do patrimônio edificado, assim como, os aspectos relacionados à conservação ambiental e utilização racional dos recursos disponíveis.
Potencializar habilidades de comunicação e organização, bem como, desenvolver habilidade para executar trabalhos em equipe;

Consolidar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo conhecimentos mediante participação em projetos de pesquisa e transmitindo-os para a sociedade na execução de projetos de extensão. (PPC, AU 2013)

Ao se analisar esse documento, é possível compreender que o graduando, após concluir a graduação, possui uma formação técnica condizente com o exercício profissional, além da acadêmica e teórica, o que lhe possibilita plenas condições de ingresso na carreira acadêmica, juntamente com sua atuação enquanto profissional. O curso visa uma formação profissional integral, capaz de atender aos anseios do formando, de uma comunidade ou de um grupo.

O documento pretende suprir todas as necessidades de conhecimento a respeito do curso, para docentes, estudantes e demais interessados. Contém todas as informações e especificidades e possui papel fundamental para a organização do trabalho pedagógico, e está disponível para consulta na página do curso no site da Universidade e também é disponibilizado pelo departamento responsável.

De acordo com Pereira e Reis (2012), a organização do trabalho pedagógico na educação superior deve manter, como prioridade, ações que possibilitem a construção do conhecimento de maneira pluricultural, além do desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que priorizem a formação de um profissional crítico e reflexivo. O processo de organização das aulas é fundamental, pois precisa ter a finalidade de construção do conhecimento, um processo mútuo entre estudante e professor, diferente do modelo de educação tecnicista, o qual é pautado nas características da educação bancária.

Na educação superior pode-se dizer que uma preocupação quanto à organização do trabalho pedagógico por parte das instituições faz toda a diferença na formação do profissional. Isto porque, quando são analisadas as características e especificidades de cada curso, juntamente com o desenvolvimento dos estudantes, atuação do corpo docente entre outros fatores, é possível adaptar e reformular os planos, documentos e concepções que o regem.

O sucesso do futuro profissional depende de seu empenho, dedicação e de uma boa formação, a qual se caracteriza por um conjunto de responsáveis. Tanto a instituição, o corpo docente, quanto o departamento de curso são capazes de contribuir para tal sucesso, pois que, é através da atuação deles que o estudante se forma. É imprescindível que o professor formador detenha formação continuada e específica para sua atuação, a qual possibilitará um bom desempenho no processo de ensino/aprendizagem e construção do conhecimento.

A instituição deve se preocupar com a atuação do docente, proporcionando-lhe um preparo para desempenhar seu papel de formador. É nesse cenário que o docente se constitui, através da sua vivência profissional, do contato com os outros colegas e com sua atuação em sala. A prática forma-o contínua e juntamente com sua formação. Além de toda essa preocupação com o docente, é imprescindível pensar no estudante, na estrutura que a instituição lhe proporciona, a fim de conseguir propiciar ao profissional uma formação integral, e que ele tenha recebido, durante sua graduação, um ensino completo e de qualidade.

Na seguinte subseção apresentam-se os dados gerais importantes para a constituição da pesquisa, isto é, as informações sobre o contexto geral, com o objetivo de caracterizar o cenário da pesquisa.

2.2.1 Contexto da pesquisa

Nesta subseção, explanam-se as informações gerais acerca do cenário da pesquisa, visando seu conhecimento e caracterização. Barra do Bugres é um município mato-grossense, brasileiro. De acordo com dados IBGE (2010), esse município possui uma área de 7.229 km² e sua população, estimada em 2010, de acordo com o Censo, era de 32.479 habitantes. Localiza-se a 169 quilômetros da capital Cuiabá, no encontro entre o rio Bugres e o rio Paraguai, e seu nome deriva da barra formada pelo rio Bugres ao desaguar no rio Paraguai.

De acordo com os dados do site da Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, segundo Ferreira (2001), no ano de 1978 chegou Pedro Torquato Leite da Rocha em Barra do Rio Bugres, vindo de Cuiabá, acompanhado de familiares, com o objetivo de cuidar da preciosa poaia, planta que era facilmente encontrada nas margens do rio Bugres e foi a principal fonte de interesse dos bandeirantes que chegavam. Os primeiros resultados foram positivos, então ele se fixou no local escolhido para o primeiro rancho e iniciou o cultivo e a criação de lavouras de subsistência.

Ainda de acordo com o IBGE, (2010), a população é composta por imigrantes vindos de outros estados: São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Bahia, Minas Gerais e Goiás. Hoje já se misturam também ao quadro imigrantes vindos de Alagoas e Paraíba. De acordo com a Prefeitura Municipal (2014), entre os fatores de conhecimento e popularidade da cidade estão as comemorações culturais: aniversário da cidade, festa de Santa Cruz (padroeira), exposição agropecuária e festa do peão de boiadeiro, torneios de futebol entre clubes locais e festas juninas. Mas o principal evento cultural da cidade, hoje, é o Festival

Internacional de Pesca (FIP), que ocorre todos os anos às margens do rio Paraguai, e a partir do ano de 2013 passou a ser reconhecido internacionalmente.

Outro fator que faz com que a cidade seja conhecida nacionalmente é o Campus Universitário da UNEMAT, o qual oferece seis cursos nas áreas de exatas e humanas, recebendo estudantes de todo o país. Essa movimentação universitária marca a cidade, gerando empregos e grande movimentação de renda na região. Além dos universitários que se mudam para a cidade, outro indicativo de emigrantes são os docentes que, na maioria das vezes, também se reportam à Universidade pelas oportunidades de emprego.

O fato de a cidade ser consideravelmente pequena faz com que todos frequentem os mesmos lugares, principalmente os que frequentam a UNEMAT, que estão sempre em suas proximidades. Esse fator torna os estudantes e docentes muito acolhedores e receptivos.

A UNEMAT iniciou suas atividades em 1978, recebendo o nome de Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), o qual foi estadualizado em 1985. Porém, somente em 15 de dezembro de 1993, por meio de uma Lei Complementar, instituiu-se a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT, 2019).

Segundo o SEPOS (2019), a UNEMAT teve sua expansão nas diversas regiões do Estado na década de 1990. Atualmente, está presente em 45 cidades mato-grossenses, contando com 13 campi universitários e 32 municípios distribuídos entre núcleos pedagógicos e polos educacionais de ensino a distância. No total, aproximadamente, 21 mil estudantes frequentam os 60 cursos ofertados continuamente e os 92 cursos de modalidades diferenciadas, criados com o intuito de atender as demandas e especificidades do interior do Estado.

Hoje, a Universidade possui o total de 849 professores efetivos, e, destes, 396 são doutores e 373 mestres, e conta com um total de 632 profissionais técnico-administrativos (SEPOS, 2019). A Instituição ainda possui um total de 280 projetos de pesquisa e 291 projetos de extensão, ofertando também cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado. Ou seja, é possível perceber que a Universidade oferece uma gama de possibilidades em todo o Estado, gerando empregos e formando profissionais, docentes, especialistas, mestres e doutores.

O campus de Barra do Bugres oferece, hoje, seis cursos de graduação, conta com a Faculdade Indígena Intercultural e 2 cursos de mestrado, acadêmico e profissional. A seguir, constam as imagens de 01 a 07 desse campus.

Fotografia 01 – Entrada principal



Fotografia 02 – Entrada da biblioteca



Fonte – Acervo pessoal da pesquisadora, 2019.

Fotografia 03 – Fachada e bloco principal



Fonte – Acervo pessoal da pesquisadora, 2019.

Fotografia 04 – Acesso principal**Fotografia 05 – Auditório**

Fonte – Acervo pessoal da pesquisadora, 2019.

Fotografia 06 – Bloco secundário**Fotografia 04 – Bloco secundário**

Fonte – Acervo pessoal da pesquisadora, 2019.

A partir das imagens é possível perceber a estrutura da instituição. Os cursos não possuem blocos e salas específicos, e são ocupados de acordo com a demanda e cargas horárias. Como já explicitado anteriormente, tem-se o curso de Arquitetura e Urbanismo como lócus da pesquisa.

O curso de Arquitetura e Urbanismo iniciou no ano de 2001, sendo oferecido na modalidade de Arquitetura Rural e Urbana, e, posteriormente, foi alterado para Arquitetura e Urbanismo; possui, hoje, ingresso semestral, com a demanda de 40 vagas, e funciona em período integral. A carga horária mínima do curso é de 4.020 horas, podendo ter duração mínima de cinco anos (10 semestres) e máxima de sete (15 semestres). A modalidade das matrículas é em créditos, e os matriculados podem cursar até 40 créditos por período letivo.

Ao findar essa subseção espera-se que tenham sido fornecidas informações necessárias para conhecimento do contexto no qual o lócus se insere. Após essa explanação, na subseção s

seguir evidencia-se a caracterização dos sujeitos da pesquisa a partir dos fundamentos propostos para sua escolha.

2.3 Contextualização dos sujeitos da pesquisa: o bacharel docente arquiteto

Após conhecer o lócus da pesquisa, é importante fazer a caracterização dos sujeitos que dela participaram, momento imprescindível para desenvolvê-la, que se constituiu a partir de uma pesquisa documental realizada através do lotacionograma docente do curso, no semestre letivo de 2019/1. Para obtenção de tal documento foi necessário o contato com o setor de recursos humanos da Universidade e departamento do curso. Após o contato foi realizada uma pesquisa exploratória com o objetivo de definir os sujeitos. A partir do documento analisado foi possível conhecer os docentes que estão em exercício no curso.

Conforme as necessidades previstas, para se caracterizarem como possíveis sujeitos da pesquisa, os bacharéis docentes que exercem suas atividades no curso delimitado como lócus, precisaram atender aos seguintes critérios:

- Serem lotados na FAE³ - considerou-se tanto os docentes efetivos quanto os interinos⁴.
- Ter cursado a graduação em Arquitetura e Urbanismo⁵.
- Estar no início da carreira docente, período este que envolve os cinco primeiros anos de atuação na UNEMAT⁶.
- Estar exercendo as atividades inerentes à docência no semestre letivo de 2019/1.

A partir da verificação dos critérios elencados foi possível selecionar, detalhadamente, os sujeitos da pesquisa. Ao aplicar o primeiro critério, verificou-se a existência de 35 docentes lotados na FAE, atuando no curso de Arquitetura e Urbanismo. Após o segundo critério, o montante de professores diminuiu para 29 docentes. A partir do terceiro critério obteve-se um total de 13 docentes, que estavam em período de início na carreira docente na UNEMAT. A

³ É importante ressaltar que existem que atuam no curso de Arquitetura e Urbanismo que não são lotados na FAE – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, os quais são pertencentes a FACET – Faculdade de Ciências Exatas e da Terra, os quais atuam em disciplinas comuns nos cursos ofertados pelo campus.

⁴ Considera-se os bacharéis docentes efetivos e interinos por se pretender compreender o seu processo de desenvolvimento profissional, assim, seu regime de contratação não é relevante.

⁵ Considera-se importante apenas a formação inicial em bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, não sendo relevante para a pesquisa a instituição formadora, por se entender que todos os sujeitos selecionados devam ter cursado a mesma formação para estarem atuando no referido curso, além de ser a formação inicial da pesquisadora.

⁶ A partir dos autores que embasam as seções teóricas consideram-se os cinco primeiros anos de atuação do docente, englobando o semestre de 2019/1..

partir da aplicação do último critério de seleção encontrou-se um total de nove docentes, possíveis sujeitos da pesquisa, pois, dos 13 anteriormente selecionados, quatro estavam em período de afastamento⁷ naquele semestre.

Os bacharéis docentes selecionados para colaborar com pesquisa foram nomeados com as siglas BD1, BD2, BD3, BD4, BD5, BD6, BD7, BD8 e BD9, visando preservar sua identidade. Quanto aos procedimentos metodológicos para a coleta de dados, utilizou-se: questionário de caracterização, entrevista semiestruturada; e o subsídio das anotações feitas no caderno de campo.

O primeiro contato com os docentes foi feito via e-mail, no qual se solicitou a colaboração deles com a pesquisa, fazendo-se uma breve contextualização sobre ela. Foi uma tentativa sem sucesso, pois se obteve o retorno de apenas um docente.

Após essa tentativa falha, fez-se um novo contato com o departamento do curso, sugerindo participar de alguma reunião para apresentar e contextualizar a pesquisa. Como não havia previsão para reuniões docentes, restou uma alternativa: ir pessoalmente até o lócus e conversar com os professores que haviam sido selecionados.

No primeiro momento, foi possível o contato pessoal com seis docentes, os concordaram em participar da pesquisa. Todos responderam os questionários de caracterização e, posteriormente, foram agendadas as entrevistas. Com os três docentes restantes foi feito um contato via telefone, no qual também se obteve uma resposta positiva quanto à participação na pesquisa. Com esses docentes foi utilizada outra metodologia e o questionário foi encaminhado via email, porém, mesmo dizendo que iriam responder e retornar, isso não ocorreu. Houve, então, a necessidade de que eles respondessem o QC no dia agendado para a entrevista, previamente à mesma.

Ao findar esse processo, a pesquisa contou com o total dos nove docentes previamente selecionados pelos critérios adotados, o que totalizou 100% da amostra, ou seja, todos os docentes convidados aceitaram colaborar com o desenvolvimento da pesquisa.

Percebe-se, a partir dos primeiros contatos, que os docentes sentem receio quanto à participação da pesquisa por medo de serem julgados, avaliados ou quantificados em relação à sua atuação. Porém, foi salientado que em momento nenhum havia a intenção de avaliá-los e sim compreender como se constitui esse processo de início na carreira acadêmica e como vem se construindo o seu desenvolvimento profissional.

⁷ Os motivos para os afastamentos dos docentes foram: um se encontra em licença médica e três em afastamento para qualificação.

Após a delimitação dos participantes da pesquisa, foi realizada a caracterização de todos os colaboradores, a partir da aplicação dos questionários. As informações obtidas nessa caracterização embasaram a realização das entrevistas e tiveram como objetivo a compreensão das principais informações a respeito dos sujeitos. Os dados obtidos com a realização destas fases serão trazidos na seção 5.

A seguir, apresenta-se, em síntese, com as principais informações, o balanço de produção realizado para levantamento de dados acerca do que vem sendo produzido sobre a temática, com o objetivo de aproximação teórica com o objeto de pesquisa.

2.4 Percurso metodológico da pesquisa

Nesta subseção, discorre-se sobre o caminho metodológico trilhado nesta pesquisa. A partir desse processo foram delineados os passos que estruturam esta dissertação.

Para a composição do presente estudo, sob o ponto de vista metodológico, adotou-se a pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Ferreira (2015, p. 5), “é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial”. Com base nos objetivos da pesquisa, para a compreensão de dados utilizou-se a abordagem fenomenológica - método hermenêutico compreensivo, que pretende compreender os dados de modo que possam ser interpretados de acordo com cada indivíduo, a partir do olhar atento para o contexto vivenciado.

A partir da abordagem qualitativa, segundo Ferreira (2005), é possível interpretar os dados obtidos através da pesquisa com uma compreensão profunda do objeto, pois o estudo é realizado no ambiente natural, e os fatos devem ser observados no contexto em que estão inseridos. Para a análise dos resultados, o pesquisador reúne entrevistas, questionários, fotografias, depoimentos, entre outros materiais que são primordiais para a caracterização dos fatos.

Para Gatti (2001), o método qualitativo na pesquisa possui a necessidade de interpretação e tem a presença da percepção do pesquisador, que é aquele que compreende os fatos. Assim, a presente pesquisa se caracteriza como estudo de caso, que, segundo Goldenberg (2004), refere-se a uma análise detalhada de determinado fator, é uma investigação completa que considera a unidade estudada como um todo, reunindo o maior número de informações e detalhes através de diferentes técnicas utilizadas para pesquisa, que

tenham o objetivo de compreender o assunto em sua totalidade e interpretar as características do fato analisado. Através do estudo de caso é possível ter uma compreensão acerca do tema interpretado devido à inserção na realidade social vivenciada no *locus* da pesquisa.

Por sua vez, a pesquisa de caráter hermenêutico-compreensiva objetiva interpretar os fatos, aprofundando o conhecimento e sua contribuição para este estudo é bastante significativa por relacionar o material pesquisado com as atividades colocadas em prática. Esse tipo de pesquisa visa interpretar as informações com base nos fenômenos, trabalhando com sentidos e significados percebidos a partir dos diferentes modos de compreensão. Seus pontos-chave são a interpretação dos dados para que possam ser compreendidos.

Segundo Freire (1996), somente através da produção de conhecimento é possível conhecer e intervir no mundo. A pesquisa em Educação tem esse papel e objetiva enriquecer os conhecimentos acerca do desenvolvimento do ser humano nos processos formativos para melhor compreensão dos procedimentos educacionais e, com o passar do tempo, a evolução deles. Ela proporciona o levantamento de dados que poderão trazer resposta aos diversos questionamentos que surgem ao longo do processo de formação-educação, deixando importantes dados no espaço onde são produzidas.

De acordo com Romanelli (2017), nas ciências humanas “o objeto de estudo já tem em si aquilo que nas ciências naturais só surge com a reflexão sobre os objetos em questão”. Ou seja, no âmbito da pesquisa em Educação é possível perceber que a relação entre sujeito e objeto de estudo é primordial. É necessário olhar para o objeto sem interferências do exterior e pré-julgamentos e sim contemplá-lo como o eu que este é.

Concorda-se com o pensamento de Rudolf Steiner quando diz que as ciências humanas são as ciências da liberdade, a partir da qual a percepção do indivíduo estudado se faz fundamental. Este, em sua individualidade, predomina com seu eu particular sobre o geral e então pode ser compreendido a partir da inserção em sua vivência e de suas experiências.

Para a composição e desenvolvimento da presente pesquisa foram realizadas, durante todo o percurso, as pesquisas bibliográfica e documental. Para o levantamento de dados e compreensão das vivências dos sujeitos foi realizada a pesquisa de campo, ingressando-se na realidade dos docentes mediante a aplicação dos questionários e a feitura das entrevistas.

Considera-se que as pesquisas bibliográficas são utilizadas como fonte de estudos científicos, realizadas com base em referências teóricas acerca do tema proposto, artigos científicos, livros e demais publicações que permitem conhecer acerca do assunto abordado.

Os estudos científicos iniciam sempre com uma pesquisa bibliográfica para levantar dados sobre o tema escolhido.

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica tem base no levantamento de referências teóricas publicadas em meio eletrônico, como artigos, publicações em sites, livros, entre outros. Podem ser também a única base de trabalhos científicos, quando são suporte de referências teóricas com o objetivo de reunir dados sobre as questões levantadas por determinada pesquisa.

Para Goldenberg (2004), no início de uma pesquisa é importante definir os conceitos fundamentais acerca da temática da pesquisa, após isso é preciso estabelecer as hipóteses para a pesquisa. A autora afirma que todas as pesquisas se inserem em um quadro de preocupações teóricas, e a partir de então deve-se realizar uma leitura bibliográfica acerca de diferentes autores, sendo este um exercício fundamental para qualquer pesquisador. Ainda segundo a autora, é importante preocupar-se com a escolha do assunto a ser pesquisado, devendo este partir de inquietações próprias do pesquisador.

O primeiro passo para a produção do conhecimento científico é se inteirar do conteúdo através do estudo da temática abordada, para isso é necessário realizar uma pesquisa bibliográfica acerca do tema, com o intuito de conhecer o campo teórico de determinada área de conhecimento, mapear as produções acadêmicas já existentes, identificar dados que podem ser significativos para a caracterização do assunto abordado, além de serem relevantes para a construção teórica. A pesquisa bibliográfica contribui para a construção das propostas, escolhas metodológicas e métodos de pesquisa a serem utilizados.

Durante todo o processo de pesquisa foi utilizada a pesquisa bibliográfica para conhecimento e estudos que embasaram o desenvolvimento desta dissertação. Também é importante ressaltar que foi produzido, por meio da pesquisa bibliográfica, o balanço de produção, contextualizado anteriormente. A partir da realização da pesquisa bibliográfica foi possível cumprir um dos objetivos propostos pela pesquisa, que pretende aprofundar, teoricamente, os conceitos-chave da pesquisa.

No desenvolvimento desta pesquisa foi necessário o aporte da pesquisa documental em diversos momentos. Inicialmente, ela se fez presente ao serem consultados os documentos que regem a UNEMAT. Foi consultado também o lotacionograma docente do curso de Arquitetura e Urbanismo do semestre letivo de 2019/1 e o Projeto Pedagógico de Curso. A partir dos documentos analisados foi possível obter os dados primordiais para o

desenvolvimento da pesquisa, entre eles, como está estruturado o curso, as normativas que o regem e identificar os sujeitos da pesquisa.

Outro momento de utilização da pesquisa documental foi a consulta ao *currículum lattes* de todos os docentes que atuam no curso, para melhor compreensão e conhecimento dos seus perfis. Também foi realizada uma consulta à LDB nº 9394/96, por ser o documento que rege a Educação no Brasil.

A partir da realização dessas pesquisas foi possível o embasamento teórico e conceitual para o desenvolvimento da pesquisa de campo⁸, além do levantamento de dados já realizado anteriormente, e, após, foram coletados dados junto às pessoas, vivências e experiências realizadas no *locus* da pesquisa (FONSECA, 2002).

Para a composição e levantamento dos dados adotou-se o estudo de caso, realizado no local proposto e como procedimentos de obtenção das informações a serem compreendidas. Inicialmente, foram utilizados os questionários de caracterização (QC) (APÊNDICE A), com o objetivo de traçar e obter as características principais do perfil dos sujeitos; as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B), a fim de conhecer e levantar os dados das questões propostas pela pesquisa e as percepções dos bacharéis docentes acerca da temática abordada; e, por fim, as informações obtidas por meio do caderno de campo, o qual visa proporcionar um apoio para anotações, percepções e ressalvas da pesquisadora no momento da coleta de dados. Essas informações reforçam os dados obtidos nas entrevistas e servem de instrumento para reflexão.

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas de acordo com os eixos centrais das temáticas, formando as categorias para contemplar as unidades de sentido posteriormente elencadas, a partir da fala dos docentes. Os eixos: identidade profissional e formação inicial; desenvolvimento profissional e formação continuada; docência universitária e iniciação na docência pretendem contemplar todo percurso percorrido pelos sujeitos desde sua formação inicial até o momento atual. A partir da realização das entrevistas e dados coletados foram elencadas as unidades de sentido que contemplam o percurso vivido pelos docentes, a fim de poder compreender e interpretar como se constitui todo o processo de desenvolvimento profissional destes e responder aos objetivos da presente pesquisa.

⁸É importante ressaltar que o momento de coleta de dados aconteceu apenas após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNEMAT, conforme o Parecer nº 3.090.110, de 17 de dezembro de 2018.

Romanelli (2018) ressalta que as sensações são o veículo da vida de sentimentos e de expressões. Esse modelo de entrevista foi proposto de modo a evidenciar isso, as sensações, os significados. Com o objetivo de garantir a liberdade aos sujeitos, podendo haver uma interação entre estes e pesquisadora, pois mesmo seguindo o roteiro, a entrevista segue com o teor de uma conversa, a qual proporciona maior entendimento e percepção por parte da pesquisadora.

Segundo Goldenberg (2004), ao se utilizar procedimentos como questionários e entrevistas para coleta de dados é importante lembrar: são instrumentos de pesquisa, e ao utilizá-los verifica-se o que o indivíduo deseja revelar, o que pretende ocultar e que ele pode se preocupar com a imagem que pretende projetar de si mesmo e de outros. Além disso, a personalidade e atitudes do pesquisador podem interferir no tipo de respostas que serão obtidas. Portanto, é necessário criar uma relação de confiança entre ambos, em que o indivíduo que participa da pesquisa precisa ser convencido da importância de sua resposta para o resultado da pesquisa.

Inicialmente, tinha-se a pretensão de realizar os QC *online*, via Formulários *Google forms*, porém ao não se obter a resposta do email encaminhado no primeiro contato com os docentes, optou-se por realizá-los de maneira impressa, entregando-os pessoalmente, assegurando-se maior certeza quanto ao retorno deles. Esses questionários foram entregues no momento da primeira conversa com os docentes, na qual foi apresentada e contextualizada a proposta de pesquisa, e fez-se o convite para que participassem da pesquisa. Considera-se importante ressaltar que todos os docentes convidados aceitaram participar e contribuir para a realização da dissertação, a partir do compartilhamento de suas vivências e experiências, tanto pessoais quanto profissionais.

Na estruturação do questionário foram previstas perguntas abertas e fechadas (APÊNDICE A). Esses questionamentos se fizeram pertinentes para se obter um conhecimento superficial dos docentes, o qual foi aprofundado posteriormente no momento da entrevista. As entrevistas foram estruturadas de maneira a procurar instigar os docentes sobre sua vivência, reportando toda sua trajetória desde a formação inicial até o presente momento (APÊNDICE B).

A partir da aceitação dos docentes, e os QC respondidos, foram agendadas as entrevistas de maneira a serem realizadas individualmente, em momentos tranquilos e oportunos para os sujeitos, de modo que pudessem ser gravadas com o seu consentimento e

posteriormente transcritas. No Quadro 01 é possível acompanhar o período da coleta de dados com os sujeitos colaboradores da pesquisa.

Quadro 01 – Período da realização da coleta de dados

Sujeitos	Questionário de Caracterização		Entrevista	
	Entrega	Recolhimento	Data	Horário
BD1	28/05/2019	29/05/2019	29/05/2019	14:00 horas
BD2	30/05/2019	30/05/2019	30/05/2019	09:30 horas
BD3	29/05/2019	30/05/2019	30/05/2019	18:00 horas
BD4	28/05/2019	30/05/2019	30/05/2019	08:00 horas
BD5	28/05/2019	30/05/2019	30/05/2019	19:00 horas
BD6	31/05/2019	31/05/2019	31/05/2019	10:00 horas
BD7	30/05/2019	17/06/2019	17/06/2019	17:30 horas
BD8	17/06/2019	18/06/2019	18/06/2019	10:00 horas
BD9	18/06/2019	18/06/2019	18/06/2019	13:30 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, setembro 2019.

A princípio, conforme mencionado anteriormente, a pretensão era de que todos os QC fossem respondidos com antecedência para que fosse possível um estudo deles antes da entrevista. Porém, conforme consta no Quadro 1, não houve essa possibilidade com alguns docentes, por não estarem acessíveis a possíveis encontros naquele momento em que a pesquisadora se encontrava na cidade. Com estes, foi realizado o primeiro contato via telefone. Com o aceite deles, foram encaminhados os QC via e-mail e agendadas as entrevistas para uma data oportuna de acordo com a possibilidade dos sujeitos.

Mesmo com os QC encaminhados via e-mail não se obteve seu retorno, portanto, os QC foram aplicados aos participantes no momento antes da entrevista. Esse fato gerou surpresa, pois a partir do preenchimento desse documento foi possível maior compreensão dos sujeitos, dado que eles responderam os questionamentos na presença da pesquisadora.

É importante ressaltar que após a apresentação da proposta e aceite de participação, juntamente com a entrega dos QC, também foram entregues e assinados os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C), conforme modelo aprovado pelo CEP-UNEMAT.

Com essa coleta de dados pretendeu-se alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, respondendo à questão problema que rege a presente dissertação. Os dados essenciais

levantados acerca de todos os docentes colaboradores — compreendidos e interpretados — estão contidos na seção de compreensão e interpretação dos dados. Quanto ao levantamento dos dados da pesquisa de campo, foi realizada a compreensão e a interpretação dessas informações, das respostas e vivências percebidas mediante o que foi anotado no diário de campo.

Segundo Goldenberg (2004), este é um momento de muita dedicação e reflexão devido à necessidade de extrair o máximo de ideias de cada resposta obtida anteriormente. Para a realização do entendimento dos dados é primordial o conhecimento adquirido pelo pesquisador durante a fundamentação da sua pesquisa. Acerca da compreensão e momento de interpretação dos dados, a autora ainda ressalta que,

[...] para mostrar o material empírico que recolhi, início relatando cada passo da coleta dos dados. As dificuldades que encontrei, as pessoas que se recusaram a dar entrevista ou responder ao questionário, as perguntas que não foram respondidas, o que foi conseguido e o que não foi, quem colaborou e quem não colaborou com o estudo. É importante analisar tanto o que foi dito como o "não dito" pelos pesquisados. É preciso interpretar este "não dito", buscar uma lógica da "não resposta. (GOLDENBERG, 2004 p. 95)

A autora ainda considera que esse momento inicia após a realização da coleta de dados, e a partir disso é realizado um estudo acerca do material coletado. Após a organização do material é possível sua compreensão, entendimento e interpretação, baseando-se em todo o material já anteriormente produzido durante a realização da pesquisa como um todo.

Para melhor compreensão do delineamento da pesquisa, apresenta-se, no Quadro 02, uma síntese dos seus componentes.

Quadro 02 – Síntese do delineamento da pesquisa

COMPONENTE	DEFINIÇÃO
Tipo da pesquisa	Estudo de Caso
Natureza da pesquisa	Pesquisa qualitativa
Fundamentação teórico-metodológica	Fenomenologia
Instrumento de coleta de dados	Questionários de caracterização Entrevistas semiestruturadas Caderno de campo
Tratamento dos dados	Compreensão e interpretação
Foco temático	Desenvolvimento profissional do bacharel docente principiante

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, setembro 2019.

A partir da compreensão de como se constitui a pesquisa, considera-se necessário evidenciar seu objetivo geral, sendo que ele se caracteriza por compreender o processo de

desenvolvimento profissional do bacharel docente principiante. Para obter essa pretensão, os objetivos específicos foram estruturados de maneira a serem alcançados pelas seguintes estratégias, conforme se evidencia no Quadro 03.

Quadro 03 – Objetivos específicos e medidas para sua realização

OBJETIVO	ESTRATÉGIA
Aprofundar teoricamente sobre a docência e o desenvolvimento profissional do bacharel docente principiante da Educação Superior.	Pesquisa bibliográfica e documental
Verificar a percepção dos sujeitos da pesquisa, referente ao seu desenvolvimento profissional como bacharel docente principiante.	Pesquisa de campo
Identificar as percepções do bacharel docente acerca da sua formação inicial, suas contribuições e carências para o exercício da docência enquanto professor principiante.	Pesquisa de campo
Averiguar, de acordo com os sujeitos da pesquisa, como se compõe a formação para se constituir docente da Educação Superior.	Pesquisa de campo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, setembro 2019.

A partir da compreensão de como se constitui a pesquisa, seus objetivos e momentos, por meio da realização das pesquisas bibliográfica, documental e de campo com a realização dos QC e entrevistas, espera-se obter a resposta a esses objetivos.

Assim, na próxima subseção discorre-se sobre os conceitos acerca da abordagem fenomenológica, de caráter hermenêutico-compreensiva, a qual fundamenta o momento de compreensão dos dados.

2.4.1 Abordagem: por um caminho fenomenológico

Nesta subseção, apresenta-se os conceitos acerca da abordagem metodológica para compreensão dos dados: a fenomenologia hermenêutica. A partir dela, usando-se a percepção, é possível compreender a vivência dos sujeitos. Portanto, torna-se imprescindível uma relação sem pré-julgamentos, para que a essência, vivência e experiência dos docentes perpassem a compreensão de quem pesquisa. Os autores que fundamentam a abordagem desta dissertação são: Bach Junior (2007; 2012; 2017), Bicudo (1990, 2000, 2011), Graças (2000), Martins (2019) e Romanelli (2017; 2018).

Romanelli (2018) traz a abordagem fenomenológica como uma visão científica que concebe o objeto em sua natureza, sendo passível ao pesquisador buscar, no seu interior, o

modo com que sujeito deve ser considerado, a partir das suas concepções para então explicar sua percepção.

Romanelli concorda com Rudolf Steiner ao citá-lo: “a teoria em si e por si para nada serve se não nos faz crer na conexão dos fenômenos”. Tal citação evidencia que a ciência tem o papel de unir os fenômenos em suas conexões, sendo essa a maneira de se fazer a essa abordagem, pois, continua a autora, “tudo se apresenta diante da percepção do sujeito que tem a sensação de um mundo exterior extremamente variado por meio de sua vivência interior” (ROMANELLI, 2018, p.85).

Para Bach Junior (2007), a pesquisa de abordagem fenomenológica objetiva a visão do ser em sua totalidade, sobre o seu pensar, seu sentir e agir. Tem como preocupação o entendimento da essência, do significado; da relação das experiências vividas com o mundo científico. O autor ressalta que essa abordagem ancora pesquisas que privilegiam aspectos subjetivos, evidenciando a essência dos fenômenos, dos sujeitos. É muito gratificante conhecer a abordagem fenomenológica, pois a partir dela pode-se mergulhar nas experiências e significados do objeto de pesquisa.

Graças (2000) considera a fenomenologia o estudo da consciência através da percepção do pesquisador, sendo que o objeto percebido provém do seu próprio jeito de se mostrar. A autora afirma que o entendimento dos fenômenos se constitui a partir da compreensão provinda da descrição desse sujeito, da qual é possível extrair os significados que levarão à compreensão dos dados.

No decorrer da interpretação fenomenológica, o pesquisador tenta compreender os significados expressos nas falas e traduzi-los conforme a sua percepção, mantendo-se, porém, fiel às ideias do depoimento como um todo. Deve assumir responsabilidade para com o pesquisado, de maneira que o relato da experiência vivida por este não seja ameaçado. Na função de doador de significado, o investigador precisa atentar para que não haja substituição do sentido inserido no discurso. (GRAÇAS 2000, p. 32).

A autora considera a percepção o principal momento no processo de reflexão, e é através dela que se constitui a compreensão fenomenológica. Graças enfatiza também que é “através do relato do sujeito é que se pretende descobrir como este se percebe como um ser no mundo, o sentido que ele dá às situações em que se encontra envolvido. A sua expressão é o caminho escolhido para descrever a natureza da experiência por ele vivida” (GRAÇAS 2000, p. 29).

É possível perceber que a compreensão se constitui a partir da subjetividade, das experiências, do pensar e agir dos sujeitos. “O pesquisador vai, então, ao encontro dos

depoimentos ingênuos do sujeito, do seu falar espontâneo, sem interpretações ou reflexões prévias do que este possa estar vivendo no seu ‘mundo-vida’, na sua ‘experiência noética’”. (GRAÇAS 2000, p. 29).

A mesma autora enfatiza que para conseguir esses depoimentos é necessário um momento agradável, com um roteiro previamente estruturado, com questionamentos abertos que sejam capazes de abarcar toda a realidade vivenciada. É imprescindível que existam questões que deem possibilidade para que os relatos fluam, permitindo ao ser que mostre seu verdadeiro eu.

Na concepção de Bach Junior (2012), a percepção é fator primordial para a compreensão dos fenômenos. Para esse autor, é necessário que exista uma socialização entre os envolvidos no processo de pesquisa, pois “é no processo de socialização que as palavras, que indicam o que são os conceitos, são tornadas propriedade comum e coletiva dos sujeitos participantes” (BACH, 2012 p. 56). Ainda segundo Bach Junior, a partir do processo de socialização é que o pesquisador pode relacionar suas percepções com seu pensar para compreender determinados significados, além de ser o fator responsável pela conexão entre os objetos.

Para Bicudo (2000), existem muitos fatores que contribuem para a interpretação fenomenológica do ser: tudo o que se percebe, como a maneira ao falar e os gestos. Porque, afirma a autora, tudo possui um sentido e para esse sentido há um significado correspondente, o qual é perceptível a partir das experiências expressivas para o sujeito que será percebido no decorrer da compreensão e interpretação dos dados. E, ainda, diz a autora, a reflexão acerca de tudo que for levantado é primordial, além do autoconhecimento por parte do pesquisador, para poder discernir momentos, compreender a maneira com que os fenômenos se mostram e perceber a essência da integralidade do sujeito no tempo, espaço e ação conforme acontecem.

Bach Junior (2017) explicita que a pesquisa tem a função de decifrar o fenômeno, abrindo os caminhos do pensamento, surgindo como uma aproximação das especializações científicas às filosóficas. Estas se concebem a partir da compreensão por parte do pesquisador nesse processo, separando ideias e experiências “o sujeito tem um ponto de partida dualista em sua percepção quando estabelece uma divisão entre ideia (essência) e a experiência do fenômeno” (BACH 2017, p.99).

No entendimento de Bicudo (1990), a fenomenologia, “ao desvendar a essência, a consciência, em um movimento reflexivo, realiza a experiência de percebê-la, abarcando-a compreensivamente, ou seja, trazendo-a para seu círculo de inclusão ou horizonte de

compreensão” (BICUDO, 1990, p.21). Em síntese, segundo Bicudo (2011), a aplicação do método fenomenológico perpassa as fases da compreensão e interpretação. A primeira se constitui pela fase da descrição seguida da fase de redução dos dados. Nestas, serão apontadas as evidências, elencando as unidades de sentido e, posteriormente, as unidades de significado, revelando os dados coletados. Após esse momento, se inicia a fase de interpretação dos dados, com a presença da subjetividade e percepção do pesquisador.

Ainda segundo Bicudo (1990), esses momentos se constituem pela fase primordial da pesquisa, pois, a partir da descrição dos dados, é possível conhecer as trajetórias dos sujeitos. As falas deles revelam suas vivências, facilitando ao pesquisador, leitor, ou ao ouvinte conhecer o objeto de estudo em questão, por ele conseguir se mostrar tal como é nesse momento, sendo possível, então, elencar as unidades de sentido expressas. A partir disso, se dá início à fase de redução dos dados, e nesse momento o mundo exterior é deixado de lado e o foco passa a ser apenas a íntegra dos dados, o conhecimento do sujeito apenas pela sua essência, colocando o fenômeno em evidência, pois o objetivo é compreender os significados contidos nos relatos dos sujeitos.

Realizadas as fases de descrição e redução é possível chegar à compreensão dos dados — o modo de ser e onde o “ser” se faz presente. Nesse momento, é importante evidenciar a totalidade do sujeito, situando-o na sua experiência. É imprescindível, então, o afastamento do pesquisador para refletir e compreender as essências do sujeito. “A compreensão surge quando o pesquisador aceita o resultado da redução como um conjunto de asserções significativas que evidencia, em sua totalidade, a experiência consciente do sujeito investigador” (GRAÇAS 2000, p. 31).

Posterior ao momento de compreensão dos dados inicia-se a interpretação, fase em que o pesquisador, munido da sua percepção, compreende os significados, sempre mantendo fielmente a íntegra dos sentidos expostos pelo objeto. Bicudo (2011) afirma que é através das experiências vividas que se revela o modo de ser do fenômeno. A partir de então, dá-se início à compreensão das entrevistas, sendo interpretadas por meio das observações, descrições e percepções vivenciadas no contexto da pesquisa.

A partir da leitura dos autores citados, foi possível conceber a fenomenologia como a ciência que percebe a realidade vivenciada como um todo, a partir da individualidade do fenômeno, com a presença da subjetividade do pesquisador, não devendo haver interferências nesse processo, pois o pesquisador precisa conceber o fenômeno sem interferências ou julgamentos. Essa abordagem embasa, portanto, a compreensão e interpretação dos dados

coletados junto aos docentes que colaboraram com esta pesquisa, como se explicita na seção 5.

Ao encerrar esta seção, espera-se que todo o processo metodológico da construção da presente pesquisa tenha sido explanado. Na próxima seção aborda-se a docência e suas concepções, e considera-se necessária essa introdução à temática, conhecimento e levantamento de referencial teórico para que, posteriormente, sejam compreendidos os conceitos acerca do desenvolvimento profissional docente.

3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

Considerando os dizeres dos autores que fundamentam esta sessão, ela foi estruturada de modo a inserir os conceitos sobre o contexto da docência na Educação superior, com o objetivo de fundamentar o âmbito da pesquisa, voltada ao desenvolvimento profissional dos bacharéis docentes principiantes no curso de Arquitetura e Urbanismo na UNEMAT.

A epígrafe de Paulo Freire remete à produção do conhecimento, dizendo que ensinar não é transferir, passar ou transmitir conhecimento. É sim uma construção conjunta, proveniente da relação ensino-aprendizagem entre professor e estudante, a qual é importante nesta seção, isto porque essa relação refere-se à docência, cenário do professor na educação, que vai muito além do fato de ser professor: ela é uma construção contínua, conforme se explicita nas subseções seguintes.

Para contextualizar o desenvolvimento profissional do professor, torna-se necessário fazer a introdução acerca desse cenário, o qual se insere no campo da docência. Assim, na próxima subseção constam os aspectos históricos da formação docente.

3.1 A Formação do Docente Universitário: Processo histórico

Para iniciar essa subseção é importante falar sobre o percurso histórico da formação docente, fundamentado nos autores Nóvoa (1999), Bertotti e Rietow (2013) e Ribeiro (2018). Para Nóvoa (1999), a profissão docente surgiu como ocupação secundária de religiosos ou leigos de diversas origens. Por volta do século XVII e XVIII, a partir dos jesuítas e oratorianos, foram se configurando corpos de saberes, além de técnicas e valores específicos para a profissão.

Segundo Nóvoa, a elaboração de um corpo de saberes e de técnicas surgiu como consequência da intencionalidade educativa. Por se tratar de um saber técnico, afirma esse autor, fazendo alusão à pedagogia e à didática, é considerado um saber pedagógico, o qual pode ser o capítulo central da profissão docente.

Simultaneamente a esse processo, ocorreu a elaboração do conjunto de normas e valores, influenciado pelas atitudes morais e religiosas, as quais, inicialmente, norteavam a

prática docente, que aderira a um sistema normativo essencialmente religioso. A partir de então, ainda segundo Nóvoa (1999), os professores passaram a exercer uma presença muito mais ativa no terreno educacional, deixando de ser uma ocupação secundária, como anteriormente, pois, houve a necessidade de um aperfeiçoamento dos instrumentos e técnicas pedagógicas, além dos novos métodos de ensino e nova formulação dos currículos escolares. Para o autor, os professores tornaram-se os “protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação” (NÓVOA, 1999, p.18), assim, foi necessária a criação das condições para a valorização da profissão e suas funções, visando a melhoria do estatuto socioprofissional.

Esse momento foi decisivo, pois foi a partir de então que, no século XIX, ocorreu a criação de instituições de formação movida pelos interesses do Estado e dos professores. As instituições, então, passaram a ocupar um lugar central na produção e reprodução dos saberes e das normas da profissão docente, com a função de desempenhar papel importante na elaboração dos conhecimentos e de uma pedagogia que norteasse esses saberes. Nesse período, houve a criação das escolas normais que, ainda segundo Nóvoa (1999), representaram uma conquista importante para a classe de professores. Essas escolas podem ser consideradas um verdadeiro processo de mutação sociológica do corpo docente, o qual necessitaria de uma instrução primária para sua atuação.

Para Bertotti e Rietow (2013), no Brasil, a criação das escolas normais pode ser considerada uma das primeiras iniciativas no que tange à formação de professores no país. Elas foram responsáveis pela formação e instrução dos docentes que atuavam no ensino. De acordo com Nóvoa (1999), ainda nessa fase o processo de profissionalização do professorado pode ser sintetizado em quatro etapas, de acordo com o estatuto social e econômico dos professores, a partir do conjunto de normas e de valores: a primeira, com o exercício a tempo integral; a segunda, com o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente; a terceira, com a criação de instituições específicas para a formação de professores; e a quarta, pela constituição de associações profissionais de professores.

Para Nóvoa (1999), nesse momento, o campo educativo era perpassado por diversos influenciadores: Estado, igrejas, famílias etc. Portanto, para a compreensão do processo de formação de professores é necessário compreender as tensões que atravessavam as instituições e sociedade,

Segundo Bertotti e Rietow (2013), com o passar dos anos essas escolas normais passaram a ofertar cursos de cinco anos, com influência escolanovista. Essa característica se

enraizou nas esferas da educação brasileira e proporcionou uma nova maneira de visualizar as questões educacionais e formação de professores no país, dando início a um novo período educacional.

Assim, começou uma nova era a partir dos anos 1930, e Ribeiro (2018) enfatiza que houve uma melhoria na qualidade das atividades dos docentes, pois, a revolução de 1930 alterou a estrutura educacional do país. Bertotti e Rietow (2013) consideram que a formação de professores deixou de ser promovida pelas escolas normais, com a criação de cursos superiores preparatórios para esse fim. Porém, apenas em meados da década de 1950 surgiram os cursos de pós-graduação, os quais foram ofertados de maneira rigorosa e sistemática.

Conforme Ribeiro (2017), na década de 1960, com a necessidade de a Universidade se tornar um centro de produção científica e cultural, além de ser instituição formadora de profissionais, houve a ampliação das atividades docentes, com a exigência para além do ensino. Segundo Bertotti e Rietow (2013), a maioria dos professores provinha das escolas normais e de cursos ofertados por Faculdades isoladas, sendo necessário destacar que as estruturas destes cursos sofreram alterações com as Leis Orgânicas de 1942. Assim, houve o tratamento de diversos aspectos, como o ensino industrial e secundário, em 1942, e secundário em 1943, normal, primário e agrícola, em 1946, complementados pela criação do SENAI e SENAC, em 1946.

Para Bertotti e Rietow (2013) esse período foi caracterizado por um momento de muitos debates, envolvendo as questões educacionais, prevendo a nova Constituição que vigoraria a partir de 1946, a qual fixou como competência a criação das diretrizes e bases da educação no país, promulgada, posteriormente, em 1961, com a LDBEN (Lei n.4024/61), na qual seriam elencadas as legislações pertinentes à educação no país.

Ribeiro (2017) explana o processo evolutivo e sintetiza os principais acontecimentos marcantes decorrentes desse período, dizendo que, em 1965, o Conselho Federal de Educação (CFE) instituiu o sistema de cursos de pós-graduação, diferenciando a de *stricto sensu* da especialização *lato sensu*.

Ainda segundo Ribeiro, no ano de 1968, a Lei n.º 5.540 propôs as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, sendo este papel delegado à CAPES e ao CNPq, tendo como foco a pesquisa. Já na década de 1970, as atividades de pesquisa se sobrepuseram ao ensino, ocorrendo transformações na Universidade, as quais passaram a priorizar a pesquisa e a pós-graduação.

É possível perceber que na década de 1970 a formação do docente universitário se restringia aos conhecimentos das disciplinas que seriam ensinadas e ao conhecimento prático. A partir desse momento, com a influência da pesquisa e ênfase na produção acadêmica, houve um grande incentivo à preparação de pesquisadores, porém, quando se trata do preparo para a docência percebe-se um silêncio, o que permanece presente até a atualidade.

Ainda segundo Ribeiro (2017), no início dos anos 1990 a formação docente encontrava-se em crise, devido à desvalorização do profissional e pouca procura pela carreira. Essa situação se reverteu após cerca de 20 anos, o que a autora considera um processo de “precarização da profissão docente, em que as políticas incluem novas demandas ao trabalho docente e dificultam os processos de aprimoramento profissional” (RIBEIRO 2017, p. 71).

Nóvoa (1999) considera que, em relação aos processos evolutivos da profissão docente, a qual pode ser considerada a mais numerosa entre os grupos profissionais das sociedades contemporâneas, é necessário que o próprio profissional docente invista em si mesmo, pois, a docência é um trabalho longo, realizado integralmente no interior e exterior da profissão. O autor ainda enfatiza que os tempos contemporâneos são momentos em que é necessário se refazer a própria identidade, ressignificar os valores e se sentir bem na condição de docente a partir dessas ações.

Ao findar esta subseção espera-se que tenha sido possível compreender, em síntese⁹, como se constituiu o processo evolutivo da formação de professores. Na próxima, novamente em síntese, discorre-se sobre os conceitos acerca da universidade, que é o campo de atuação do profissional docente, para compreensão e posterior explanação sobre a docência.

3.1. 2 Campo de atuação docente: a Universidade

Nesta subseção, faz-se uma breve contextualização da Universidade na atualidade. Para tanto, tem-se por base os seguintes autores: Almeida (2012), Pimenta e Anastasiou (2005) e Zabalza (2004).

Zabalza (2004) enfatiza que é possível sintetizar os objetivos das universidades: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e

⁹Nesse momento, são trazidos ambos conceitos de maneira sintetizada, tanto o processo histórico quanto a universidade, por entender que ambos são fundamentais para a compreensão da docência e o desenvolvimento profissional do docente — objetos de estudo desta pesquisa.

métodos científicos ou para a criação artística; apoio científico e técnico para o desenvolvimento cultural, social e econômico, tanto nacional como internacional e difusão da cultura universitária.

O autor considera que o papel da universidade não se restringe à produção de ciência, mas sim da junção entre docência e pesquisa, preparando os estudantes de maneira prática e profissional, interagindo com o meio social, econômico e profissional. A universidade vai além do que muitos pensam, de que proporcione apenas títulos e habilite os estudantes profissionalmente.

Conforme Zabalza (2004), por causa da transformação que as universidades vêm sofrendo nas últimas décadas, houve mudanças sociais que lhe são atribuídas. Nesse período, a educação superior passou por muitas alterações, desde a massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até as reduções de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e novas formações, sendo possível perceber a passagem das orientações centradas no ensino para as centradas na aprendizagem. Além disso, diz o autor, é importante citar as novas tecnologias e as modalidades de ensino a distância.

A universidade é considerada espaço de formação e desenvolvimento humano, com papel desafiador e complexo, sendo palco da atuação dos seus docentes, proporcionando as condições para desempenho de suas atividades juntamente com seus estudantes. Almeida (2012) afirma que a universidade precisa subsidiar as capacidades necessárias para garantir que o docente enfrente os desafios do dia a dia, assegurando uma formação aos estudantes que propicie uma perspectiva de autonomia e liberdade no trabalho.

Para Pimenta e Anastasiou (2005), com a promulgação da LDB 9.394/96, a docência nas universidades ocorre, preferencialmente, por meio dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo as competências docentes avaliadas a partir dos resultados obtidos pelos estudantes. Já essas instituições, as universidades, são avaliadas pelo índice de titulação do seu corpo docente, com mestrado e doutorado. Essa preocupação remete à importância da pós-graduação para os docentes, porém, não assegura a área em que essa formação deverá ser realizada, não sendo garantido o preparo para a docência, pois muitos docentes procuram a formação em seus campos específicos da profissão. Ainda segundo Pimenta e Anastasiou (2005), a garantia da formação docente para a educação superior fica sob a responsabilidade das iniciativas individuais ou institucionais esparsas, que não se refere à categoria docente.

Em relação a essa formação docente, Zabalza (2004) afirma que a pressão da atualidade, diante das mudanças das universidades, está levando os docentes a revisarem suas

formações, estratégias e enfoques diante das demandas que lhe são impostas. O autor considera que a universidade desempenha um papel importante no processo de formação dos profissionais, porém, essa formação não se constitui apenas no âmbito da universidade; ela perpassa toda a trajetória profissional do docente, iniciando antes mesmo do ingresso à universidade, concomitantemente com as atividades dentro e fora de sala de aula e após o fim, com a formação permanente e atuação diária.

Almeida (2012) considera que existe ainda a necessidade de encontrar formas de incentivar os docentes de maneira que continuem enfrentando as dificuldades diárias e desafios, cuidando da sua formação, carreira e do trabalho. Desse modo, estará assegurada a qualidade da relação de ensino e aprendizagem. As universidades, instituições que garantem o ensino da educação superior, juntamente com os docentes, possuem o papel de formar profissionais nas diferentes especificidades, preparando-os para enfrentar um mercado de trabalho concorrido e desleal. Para isso, é importante que possuam, na gênese de sua formação, uma estrutura capaz de suprir tais necessidades e que forme profissionais completos, reflexivos, pró-ativos e capazes de se reinventarem a cada dia.

Para que a universidade garanta a formação adequada a seus discentes, além de ser importante até mesmo para manter seu título e sua estrutura, segundo D'Ávila e Veiga (2013) é primordial que dê a devida importância ao conjunto das funções consideradas predominantemente universitárias – ensino, pesquisa, extensão. Segundo essas autoras,

[...] o ensino com pesquisa e o ensino com extensão possibilitam a compreensão da relevância social, política e pedagógica do próprio processo de produção e socialização do conhecimento. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão representa uma importante dimensão na constituição da identidade profissional do docente universitário (D'ÁVILA E VEIGA, 2013 p.08).

Juntamente com a universidade, quem garante tais especificidades é seu corpo docente, que trabalha arduamente com o objetivo de formar profissionais para o mercado de trabalho e/ou para atuação na profissão de formador — o professor. O professor se torna docente com a prática de suas atividades, com a formação devida e com a consolidação de sua identidade profissional.

Assim, ao findar esta subseção, na próxima serão explanados os conceitos sobre a docência e profissão docente na educação superior.

3.2 Profissão Docente na Educação Superior

Nessa subseção discorre-se sobre os conceitos acerca da profissão docente na educação superior, em relação à docência universitária, cenário da presente pesquisa. Esta subseção se fundamenta em diversos autores, os quais são citados no decorrer dela.

Na educação superior, diz Masetto (2003), é importante que o docente possua uma formação profissional simultânea com sua formação acadêmica, relacionando teoria e prática; que se mantenha sempre atualizado, revitalizando-se, revendo sua atuação na prática; pense sobre a aplicabilidade das atividades desenvolvidas e se preocupe com seu processo de desenvolvimento profissional. Para o autor, dentre os desafios da docência na atualidade está o fato de o docente ter que repensar seu papel, entender sua função e perceber seu foco, finalidade e valores para atuar. Também deve aliar suas concepções com a atualidade e tecnologias, revitalizando seu modo de trabalhar, gerando novas metodologias.

Compreende-se por docência uma profissão que vai além do ato de ser professor, além do ato de instruir e ensinar. Quando se cursa uma graduação é comum imaginar que para ser um bom professor basta concluí-la para se julgar qualificado o bastante para ser docente. Porém, é necessário mais. É preciso adquirir conhecimentos que não se aprendem apenas na graduação. Até mesmo o aluno que cursa licenciatura precisa desse aporte, além de toda a matriz curricular já existente no seu curso, das práticas adquiridas durante o estágio supervisionado, período em que entra em contato com os alunos e põe em prática os estudos realizados durante todo o curso, antes mesmo de se tornar docente.

O estudante dos cursos de bacharelado que deseja se tornar docente precisa de qualificação complementar, e essa formação não se constrói somente através de cursos e conhecimentos complementares, mas através da relação entre a constituição da sua identidade pessoal e profissional, sendo necessária uma atividade reflexiva pessoal. Essa reflexão é importante e deve ser feita desde a época em que se é aluno. É importante refletir sobre os diferentes tipos de professores e suas práticas, além de que as atividades e experiências no decorrer da docência vão se somando nessas reflexões, possibilitando diferir os pontos positivos dos pontos negativos em sua atuação, agregando valores a favor do docente.

Para Tardif e Lessard (2005), a docência é considerada um trabalho interativo, no modo fundamental da interação humana, pois o trabalhador se dedica a outro ser humano que é considerado seu objeto de trabalho. Ela é constituída de relações entre seres humanos, que são capazes de contribuir e participar da ação dos professores ou de resistir às mesmas.

Concordando com esses autores, Almeida (2012) afirma que “formar é mais que transmitir informações: é desencadear novas formas de aprender e transformar a realidade.” Ou seja, para o autor, os processos formativos provenientes da educação superior constituem-se pela relação existente entre docente e estudante de modo a construir um conhecimento que, posteriormente, será aplicado de modo a transformar a sociedade.

De acordo com Masetto (2003), as competências para a docência na educação superior estão diretamente ligadas à atuação desse profissional, em relação à determinada área do conhecimento, a partir de domínio dos conhecimentos, aliado à experiência profissional. Esse domínio pode ser adquirido nas formações iniciais, juntamente com os anos de exercício profissional. Porém, o autor ainda ressalta que “exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente por participação em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos e simpósios, intercâmbios com especialistas”. (MASETTO, 2003, p. 19). Exige-se ainda que esse docente, além do domínio de conteúdo, se interesse pela área de pesquisa.

Para se tornar professor é necessária uma formação adequada; não basta apenas se inserir em uma sala de aula. Segundo Silveira (2006), é fundamental o conhecimento da disciplina que o professor irá ministrar, pois ele deve conhecer os conteúdos, considerando-se que o aprendizado não se reduz à informação passada. A formação do professor irá contribuir ao acrescentar qualidade ao ensino. Já as mudanças sociais que ocorrem com o passar do tempo irão trazer alterações no modo de ensinar e construir o transmitir conhecimento, por isso é tão importante se manter informado e procurar adquirir conhecimento sempre, inovando os conceitos das práticas pedagógicas.

Para Nóvoa, a formação do professor não ocorre somente pela prática: “a prática por si só, não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática” (1992, p. 12). Dessa forma, é de suma importância o conhecimento do conteúdo aliado às práticas didático-pedagógicas utilizadas pelo professor, a fim de que a construção do conhecimento possa se constituir de maneira adequada. Ser professor não é apenas questão de vocação. Existe o primordial, que é a dedicação para o trabalho e o comprometimento com o ensino e a aprendizagem de seus alunos. Deve-se, portanto, investir em cursos de formação continuada a fim de ampliar os conhecimentos, propiciando melhor atuação na profissão docente.

Ainda segundo Aires (2015), o que é indispensável para o docente é se interessar pela área de pesquisa, que o qualificará bastante para a profissão, por ser uma das áreas mais importantes e que mais enriquecem a atividade docente. Não é a experiência em sala que o

torna totalmente capacitado e sim uma junção desta com cursos de qualificação e pós-graduação, o que lhe propicia um olhar crítico e desenvolve o mecanismo teórico para se tornar também um pesquisador.

Além da pesquisa, conforme mencionado anteriormente, é fundamental que o docente se interesse pelo currículo. De acordo com Masetto (2003), o currículo engloba todas as habilidades, a aprendizagem e o desenvolvimento quanto à elaboração e o desenvolvimento de informações, produção do conhecimento e identificação de diversas percepções sobre o assunto. É importante que o docente perceba suas especificidades de modo a entender as necessidades dos estudantes, aliando-as ao currículo existente.

O professor, quando ingressa na profissão tem a esperança de aprender rapidamente os mecanismos necessários para a docência. Porém, ao entrar em contato com a profissão docente percebe ainda mais suas carências e a necessidade de procurar se instruir. Além da instrução necessária por meio de cursos e pós-graduação, o docente deve inovar nas práticas pedagógicas, com técnicas que melhorem a relação com os alunos e contribuam para o seu aprendizado.

Para ser professor, diz Vasconcelos (2009), é preciso ter vocação, porém, isso não basta, é preciso preparo para atuar, além de um domínio na área pedagógica, para que o processo de ensino-aprendizagem seja satisfatório. Esse domínio, muitas vezes, é escasso quando se trata de profissionais docentes que têm sua formação em um curso de bacharelado.

A prática pedagógica faz parte da formação e do desenvolvimento profissional docente. Já para o professor bacharel essa qualificação ocorre ao longo de sua carreira, pois ele não possui tal base no seu curso, o que lhe dificulta o início na profissão. Essa dificuldade afeta a maneira de aprender a construir o conhecimento. Conforme declara Aires (2015), muitas vezes os bacharéis não veem a necessidade da formação pedagógica, porém, no momento em que se inserem em um curso de licenciatura, pós-graduação ou mestrado em educação, percebem a necessidade de uma qualificação complementar, e notam a importância da formação continuada voltada para a área da docência.

Segundo Pereira (2015), a pedagogia e a didática são pontos fundamentais na formação dos docentes bacharéis. A formação pedagógica é aquela que contempla os saberes necessários para a docência, sendo essencial em todos os níveis da educação. A ausência dessa qualificação interfere diretamente na prática do professor, na maneira de atuar, nos objetivos e nos conteúdos que ele deve aprender a aplicar.

Aires (2015) menciona que até recentemente exigia-se do professor da educação superior uma boa atuação na sala de aula, partindo do pressuposto de que o docente era apenas mais um transmissor de conhecimento, fazendo uso do improviso diante das situações ocorridas em sala de aula, o que explicava sua falta de formação pedagógica. Hoje, essa necessidade de conhecimento é percebida principalmente com a vivência cotidiana das aulas, processo onde é criada a identidade profissional do docente, o que lhe proporciona alternativas práticas para conduzir determinadas situações em sala de aula.

Muito se comenta sobre a formação específica para atuar na docência, porém, quando esse olhar se volta para a educação superior, segundo Araújo e Santos (2015), é possível perceber uma lacuna: pouco se questiona sobre a formação desse docente, sobre sua ausência de formação didático-pedagógica, pois muitos não são profissionais formados na área da educação ou licenciaturas e sim em suas áreas específicas e por diversos motivos se tornaram professores.

Os autores Araújo e Santos (2015) se questionam a respeito de determinada formação para atuação na academia, pois a partir da organização do trabalho pedagógico é necessário voltar a atenção às questões didáticas e pedagógicas que tanto interferem no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Ao considerarem essa ausência de formação, muitas vezes enfrentada por professores bacharéis, os quais não possuem conhecimentos específicos na área da educação, é notável a diferença na atuação em aula. Muitas vezes esse docente detém o conhecimento do conteúdo, porém não está preparado para assumir a sala de aula, pois não tem conhecimento do procedimento metodológico e das práticas a serem utilizadas.

De acordo com Pereira e Reis (2012), a formação pedagógica na educação superior deve ser prioridade, pois possibilita ações que colaboram com a construção do conhecimento de maneira pluricultural, além do desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que priorizem a formação de um profissional crítico e reflexivo. O processo de organização das aulas é fundamental, pois precisa ter a finalidade de construção do conhecimento, um processo mútuo entre estudante e professor, diferente do modelo de educação tecnicista, o qual é pautado pelas características da educação bancária.

As mesmas autoras consideram que é importante a formação integral dos docentes, pois o professor precisa ser um profissional reflexivo, que dialogue com os alunos, que esteja aberto a novos conhecimentos; um profissional completo, pesquisador e com formação continuada voltada para sua atuação em sala de aula, pois, afirmam Pereira e Reis (2012 p.

07), “o papel do docente no ensino superior é o de trabalhar no intuito de promover uma aprendizagem significativa com possibilidades de interação entre os envolvidos”.

Mantendo o foco na formação do profissional docente, Melo et al., (2013) afirmam que “estudos atuais sobre a formação docente assinalam que essa formação ocorre nos cursos de formação inicial, mas se dá também no próprio exercício profissional, denominada de formação continuada, estes entendidos como saberes construídos na experiência”.

Os autores apresentados nesta subseção discutem diferentes abordagens sobre a formação do docente, porém, apesar dos diferentes pontos de vista é possível notar a aproximação das ideias quando se trata de uma formação integral, munida de formação específica e complementar, aliada à prática de atuação desse profissional.

Por sua vez, Aguiar (2016, p.05) afirma que “o trabalho docente na Educação Superior se depara com várias tensões, uma das quais é a formação específica da docência nesse nível de ensino, cuja legislação se apresenta pouco específica nesse caso”.

Ao consultar a legislação da LDB (1996) e demais normativas que regulamentam a Educação no país percebe-se a falta destas quando se trata da educação superior e sua formação específica para atuação na mesma. O que é exigido, segundo o artigo 66, é que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Porém, essa exigência não define a área em que esses cursos de formação devem ser feitos. Na maioria das vezes o profissional bacharel se volta para sua área de formação específica e ao encontrar a realidade da sala de aula se sente perdido, pois não está preparado pedagogicamente para exercer tal função.

Aguiar (2016) afirma que o profissional docente, na atualidade, deve estar preparado para enfrentar as diversas dificuldades que o ambiente escolar propicia, além de ter a função de reconstruir a docência, atualmente pautada na construção do conhecimento e saberes, que difere dos modelos antigos, pois este considera importante o conhecimento e detenção da complexidade das questões didáticas e pedagógicas.

Diante do exposto, considera-se de suma importância a formação e preparação dos docentes para a atuação em sala de aula. É necessário que esse profissional se considere docente, crie um processo de identidade profissional e procure a formação voltada para a academia. Com isso, detendo de realização pessoal ele alcançará sua valorização profissional, resultando em um profissional preparado para a atuação na educação superior.

De acordo com Zabalza (2004), pode-se compreender a docência como uma atividade especializada que necessita de uma preparação para atuação. Esta é considerada primordial,

como em qualquer outra atividade profissional, sendo que os docentes devem deter os conhecimentos e as habilidades exigidas para sua atuação.

Zabalza (2004) considera que a profissão docente não deve ser considerada como o é por muitos, de modo a ser “não profissional”, sendo, muitas vezes, deixada em segundo plano ou considerada atividade complementar. A docência não se aprende apenas na prática como muitos pensam e sim na junção de teoria e prática, conhecimentos específicos e vocação.

Segundo Houten (1995), a profissão de formador de adultos caminha cada dia mais para se tornar uma profissão independente, e, há muito tempo, necessita dessa formação. Uma profissão que precisa de base, de um planejamento, de método e compreensão do processo de aprendizado do adulto. Houten afirma que seus principais professores foram seus alunos que lhe proporcionaram o aprendizado através das ações e reações. Outros grandes professores foram os colegas de profissão que, trabalhando em grupo, lhe agregaram muito conhecimento, além dos encontros sobre formação de adultos. Pode-se perceber que o conhecimento não necessariamente vem de cursos ou da formação, mas pode também ser adquirido na prática das atividades e no convívio com os demais no dia a dia.

Houten (1995) também declara que, para o aprendizado do estudante, o principal ponto é despertar a vontade nele de se interessar, tratando-se do aprendizado dessa vontade. O professor deve fazer um papel de mediador que incentiva o aluno a pensar, pois o processo de aprendizado se relaciona diretamente com os processos vitais, os quais acabam se tornando as fases de aprendizado do adulto. Essas fases ocorrem simultaneamente entre si, fazendo relação com os estágios de o “perceber” o conteúdo, o “ligar-se” ou interessar-se, o “assimilar” e o “exercitar” o conhecimento. Cabe então ao formador propor uma didática que desperte os sentidos do aluno para que seja estimulado o processo de aprendizado.

De acordo com Zabalza (2004), a docência, também se caracteriza por desafios e exigências, sendo necessários conhecimentos específicos para desenvolvê-la ou, “no mínimo”, conhecimentos e habilidades vinculados às atividades docentes para melhorar sua qualidade.

O professor formador tem o dever de despertar impulsos no adulto que estimulem a sua vontade autônoma de aprender, que ultrapassem as consideradas barreiras do aprendizado. Outro fator importante é fazer com que o aluno desempenhe o papel criativo, que explore sua capacidade de diversas maneiras, além do poder de se autoavaliar e perceber a necessidade que o mundo exterior exigirá dele. Entre professor e aluno deve haver uma boa relação de

respeito e exemplo, pois o que é admirado tende a ser copiado, criando uma espécie de espelho para o aluno seguir.

Os docentes precisam proporcionar o apoio que o aluno necessita receber. E isso é facilitado quando há trabalho em equipe, com a ajuda de outros formadores que se completam entre si, educadores com atividades didáticas e pedagógicas adequadas, fugindo do “estilo convencional” que os alunos estão acostumados a ser condicionados e não aprovam, muitas vezes criando uma espécie de “ódio” da universidade, da disciplina ou do professor.

Nesse processo, a boa relação entre professor e aluno é importante. Segundo Masetto (2013), é primordial que o docente seja um orientador das atividades, seja um exemplo para esse estudante, sendo um incentivador e motivador do seu desenvolvimento, que acompanhe o seu progresso, desenvolvendo uma relação de companheirismo e responsabilidade, que é fundamental para o bom desempenho de ambos.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), a questão relacionada à docência ultrapassa a sala de aula, sendo construída a partir das relações, havendo a necessidade de conhecimento e preparo específico, prezando pela qualidade da atuação desse profissional.

Em pleno século XXI, as necessidades aumentam cada vez mais e com isso vem se exigindo mais do docente e também do estudante, que encontrará um mercado de trabalho concorrido e competitivo. Por esse motivo, as universidades e os docentes precisam acompanhar essa evolução e ter em sua estrutura um método de formação adequado, que alie a tecnologia tão presente nos meios de ensino, que propicie a criação de um método que desperte no aluno o interesse pelo aprendizado.

Nesta subseção, se expôs o cenário da docência e da profissão docente na educação superior, visando a compreensão das próximas subseções, que versam sobre sua atuação e, posteriormente, sobre o bacharel docente e os conceitos acerca do professor principiante, fundamentadas nos autores citados no decorrer de todo o texto.

3.2.1 O docente universitário em aula

Esta subseção, voltada à atuação do docente e suas atividades inerentes, como ensino, pesquisa e extensão, fundamenta-se nos seguintes autores: Abreu e Masetto (1990), Cunha (1998) e Vasconcelos (2009).

Inicialmente, concorda-se com Vasconcelos (2009) quando enfatiza que é necessário que o docente repense sua atuação prática na sala de aula, isto é, pensar sobre suas facilidades

e limitações, ou nas especificidades dos estudantes, objetivando entender questões necessárias para sua atuação. Essa autora também afirma que são necessários alguns questionamentos: por que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar. Ao respondê-las, conseqüentemente tem-se: como se aprende, quando se aprende e como melhor se aprende... Assim, a partir dos questionamentos é possível preparar e direcionar melhor a atuação prática.

Ainda segunda Vasconcelos (2009), o ensino não existe sem a aprendizagem, não bastando ao docente se preocupar com questões de como ensinar sem se preocupar em como o estudante está aprendendo. Para a autora, o que existe é uma relação mútua entre ensino-aprendizagem, considerando sempre como elemento central o estudante, o qual, juntamente com o docente, construirá o conhecimento. Esse docente tem a função de estabelecer uma ponte entre a universidade e a sociedade, criando a possibilidade de assimilação do conteúdo e matérias de ensino com as vivências e práticas futuras na profissão, propiciando ao aluno a possibilidade de enxergar na prática o que estuda na teoria.

De acordo com Abreu e Masetto (1990), existem pontos fundamentais para a atuação docente: as questões de ensino-aprendizagem; a elaboração do plano de ensino; os objetivos dele; o conteúdo que a disciplina pretende abarcar; as estratégias e metodologias para aprendizagem; os processos avaliativos e, principalmente, a relação entre professor e aluno. Segundo esses autores, o docente possui influência direta sobre as diferentes situações que ocorrem em sala de aula, sendo fundamental conhecer os estudantes, refletir sobre estes, perceber o que pode e o que não deve ser feito, pois a partir dessa percepção o docente pode atribuir a estes, sentidos e significados.

Abreu e Masetto (1990) enfatizam que não é possível isolar a sala de aula do contexto escolar e cultural no qual ela se insere, para focar apenas na sua dinâmica interna. É necessário que o docente conheça e estude os conteúdos, os acontecimentos e atualidades para trazê-los para sala de aula, criando uma relação entre estes, para que o estudante assimile o que vem aprendendo, a partir dos conceitos dos diversos fatores externos à sala de aula.

De acordo com Cunha (1998), o estudante deve ser sempre o elemento central na produção do conhecimento, independentemente da metodologia utilizada. O docente deve incentivá-lo e despertar nele a vontade pelo aprendizado, devendo, para isso, se opor ao modelo tradicional de educação bancária, onde se deposita conhecimentos e o estudante os recebe. Esse processo se constrói por meio de uma relação mútua.

A construção do conhecimento pode ser considerada um momento de desenvolvimento e se constitui de diversas formas, desde que tenham um significado e sirvam

de problematização para o estudante, estabelecendo vínculos entre a teoria e o contexto. O docente se constitui também por a atuação na prática, e para tanto é necessário que reconheça seu papel, sua função dentro daquele ambiente e busque sempre se ressignificar. Outras atividades que colaboram para a construção da docência são as que lhe são inerentes: ensino, pesquisa e extensão.

Como foi explanado anteriormente, o ensino na sala de aula também colabora para o desenvolvimento e constituição do docente, que alia teoria e prática ao ato de constituir-se. Este é visto como multifacetado, plural, temporário e provisório, estimulando a compreensão, a análise crítica, entre outros, tendo como função, propiciar a aprendizagem através dessa compreensão (D'ÁVILA E VEIGA, 2013 p. 07).

De acordo com D'ávila e Veiga (2013), o ensino provém da relação ensino e aprendizagem, por isso é importante estabelecer uma indissociabilidade entre ensino e pesquisa, pois, por meio do ensino se constrói conhecimento. A pesquisa envolve todo um rigor metodológico, a partir da produção do conhecimento e sua socialização. Já a extensão possui uma vertente maior, pois contém “a relevância do conhecimento que é produzido e socializado na indissociação com o ensino e a pesquisa” (D'ÁVILA E VEIGA, 2013 p.08).

Portanto o ensino com pesquisa e o ensino com extensão possibilitam a compreensão da relevância social, política e pedagógica do próprio processo de produção e socialização do conhecimento. A indissociabilidade entre essa tríade, ensino, pesquisa e extensão representa uma importante dimensão na constituição da identidade profissional do docente universitário. (D'ÁVILA E VEIGA, 2013 p.08)

A partir da compreensão das concepções dos autores é possível perceber que o docente precisa estar sempre se renovando para atuar, realizando formações, preparando-se e participando das atividades inerentes à docência, pois tudo isso contribui para a constituição do eu profissional e colabora para a sua atuação na prática.

Finda esta subseção, na próxima discorre-se acerca da formação do bacharel docente para sua atuação na educação superior.

3.3 Formação do Bacharel Docente

O bacharel docente — também sujeito desta pesquisa — é aquele que concluiu a graduação em um curso bacharelado e atua como docente. Nesta seção, discorre-se sobre a importância da formação desses docentes para sua atuação.

Nos dias atuais, é muito comum encontrar profissionais bacharéis atuando na docência, pois, na concepção de muitos cursos de graduação, o que é necessário, para isso, é o próprio curso da formação inicial. Esses cursos não exigem uma formação para atuação docente, então fica o questionamento: quem forma o bacharel senão outro bacharel?

Segundo Aires (2015), nem sempre o bacharel docente com boa formação e qualificado se torna um bom professor em sala de aula. Existem casos em que docentes menos instruídos possuem melhor desempenho, sabem como trabalhar a construção do conhecimento e contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes. Mesmo assim, é importante que o professor iniciante procure uma formação pedagógica completa para diminuir os riscos de ter um desempenho de baixa qualidade. Além disso, ele será incentivado a se tornar um pesquisador e pensador da área em que atua.

Porém, nem sempre esse bacharel docente sente a necessidade de procurar formação. Muitos julgam que estão preparados para a docência após concluir a graduação; outros até percebem essa necessidade após se inserirem na docência, mas mesmo quando procuram essa formação continuada e cursos de pós-graduação acabam partindo para a especificidade técnica da profissão. Por esse motivo, é muito comum encontrar bacharéis docentes com titulação de mestrado e doutorado que não detêm o preparo para a docência.

De acordo com Coimbra et al. (2015) é necessário que esses bacharéis docentes tenham um preparo para a docência, pois o saber ensinar é característico do conhecimento dos conteúdos específicos aliados às diferentes maneiras de serem trabalhados. E, dizem esses autores, não se pode admitir que exista uma transmissão de conhecimentos por parte do professor e sua reprodução pelo estudante. Hoje, com as transformações na sociedade, o ensino deixou de ser o foco central do estudo, dando lugar à aprendizagem.

Segundo Silva e Gonzaga (2016), esse profissional bacharel detém uma formação voltada exclusivamente para sua atuação prática, o que não lhe propicia atuar como docente, pois não possui a base didática e pedagógica mínima para esse desempenho. Dessa maneira, é possível encontrar docentes que possuem unicamente o preparo para a especificidade técnica de sua profissão, mesmo sendo mestres e doutores. A partir do que vem sendo explicitado, em momento nenhum teve-se a pretensão de julgar esses docentes, assim como, é possível encontrar docentes licenciados e que não possuem domínio didático-pedagógico para atuação. É uma questão individual, de identidade, de formação, de preparo e desenvolvimento profissional.

Conforme mencionado anteriormente, para ser docente é necessária uma vocação, uma vontade e amor pela profissão e mesmo sem a devida formação para atuação docente, existem profissionais que são capazes de aprender a docência na prática, constituindo-se docentes com o passar dos dias. Esse processo vem sendo denominado de autoformação. Seguindo esse princípio, Segundo Coimbra et al., (2015), esse processo provém da grande oferta e demanda que há na atualidade, pois, cada vez mais, cresce o número de estudantes e, conseqüentemente, o de docentes. Aliada a essa grande oferta está a não exigência de formação para o exercício da docência na educação superior, sendo este preparo didático-pedagógico formal ou aquele obtido nas graduações em licenciatura.

Ainda segundo Coimbra et al., (2015), é muito comum encontrar IES que, na contratação de docentes, restringem-se à especialização na área na qual o docente irá lecionar, muitas vezes deixando de lado o seu preparo para atuar, a didática, as metodologias e afins. Porém, não só a formação é essencial, mas também todo um processo de reflexão sobre sua atuação, sobre seu preparo e sobre o processo de ensino-aprendizagem na educação superior, isto porque, nas últimas décadas, houve uma crescente cobrança de resultados, tanto pelas IES quanto pelos processos de avaliação externa e atribuição de conceitos, de modo a aprimorar a qualidade da educação superior.

Ainda de acordo com Coimbra et al., (2015), muitos bacharéis iniciam sua profissão docente apenas com o preparo de sua formação inicial, e devido a isso se espelham nas práticas docentes de seus professores da graduação e seguem influenciados por eles, até criar seu próprio processo de identidade profissional. Essa formação da identidade profissional se constitui a partir do processo de autoformação, a qual, segundo Coimbra et al., (2015) é concebida por um processo complexo do sujeito, no decorrer de sua aprendizagem, pois “trata-se de uma aplicação em si mesmo junto às experiências profissionais, de modo a fazer reconsiderações sobre a prática e rever atitudes para compreender as dificuldades surgidas no decorrer da ação docente”. Ou seja, é o processo em que o próprio docente assume a responsabilidade de sua formação, sendo protagonista dela e de seu desenvolvimento profissional.

Ainda no âmbito da autoformação é possível perceber que o bacharel, ao se tornar docente, mobiliza seus conhecimentos de atuação na profissão de modo a transformá-los em conhecimento de ensino. Esse processo pode ser considerado um movimento reflexivo e acontece a partir da responsabilidade do próprio docente, que a partir de suas relações se constrói.

A partir do levantamento realizado nesta subseção é possível concluir que apenas com um currículo que abranja de forma transdisciplinar os cursos, seria possível o preparo desses bacharéis docentes para atuação a partir de sua formação inicial. No intuito de verificar como esses cursos de bacharelados estão organizados, inseriu-se, nessa dissertação, na seção 5, uma compreensão acerca do PPC do curso lócus da pesquisa.

Na próxima subseção constam os conceitos acerca do profissional liberal que atua na docência, visando conhecer o modo com que muitos docentes atuam.

3.3.1 O Profissional Liberal na condição de Professor

Na presente subseção discorre-se sobre os conceitos do profissional liberal docente, sua atuação, percepções e a escolha pela docência.

É perceptível que são várias as razões ou motivos que levam um profissional liberal à docência, conforme já se mencionou anteriormente. A grande oferta e demanda de cursos na educação superior é uma delas, a influência familiar também está nos mais cogitados, além do exemplo de “bons” professores da formação inicial. Inclui-se também o desejo de ser docente, o despertar para a pesquisa, a estabilidade, entre outros. Assim, é possível perceber que é um processo heterogêneo.

No entendimento de Volpato (2010), anteriormente os profissionais liberais atuavam nas diversas áreas específicas do seu curso de formação inicial e o sucesso na sua área profissional indicava que seria um bom docente por deter aquele conhecimento. Porém, essa concepção vem mudando e nem sempre isso se caracteriza nos dias de hoje, pois, para esse profissional atuar há todo um aporte teórico, concepções e práticas que ele necessita ter.

Como esses docentes provém de diversas áreas, acabam trazendo para a docência atividades profissionais diferentes e atuam de diversas maneiras, atribuindo valores diferenciados às atividades pedagógicas, e é possível perceber as diferenças de concepções sobre a docência (VOLPATO, 2010, p. 14). Antes de tudo, é primordial que esse profissional crie uma identidade docente, se veja como docente e dê valor à profissão. Desde os primórdios da educação era possível perceber que a docência se revelava uma atividade secundária, muitas vezes considerada por esses profissionais liberais um “bico”. Muitos deles atuam nas suas áreas e a docência tornava-se uma complementação de renda.

Assim, diz Vasconcelos (2009), muitos desses profissionais, ao se tornarem docentes universitários, se apresentam, inicialmente, citando sua formação liberal, e somente depois se

dizem profissionais docentes. Muitas vezes esses profissionais nem percebem a necessidade de cursar uma pós-graduação *stricto sensu* e se qualificar para a atuação docente.

Para o bom desempenho desse profissional é imprescindível que ele perceba seu papel, se reconheça, conceba o tamanho da sua responsabilidade diante da sociedade e procure atuar com qualidade para ter sucesso no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Vasconcelos (2009), esse profissional reflete suas atitudes na sala de aula, “uns tratam de ensinar conteúdos teóricos de embasamento para o exercício profissional, enquanto outros informam sobre a prática, o fazer real, o mundo do trabalho” (VASCONCELOS 2009, p. 52). Ou seja, esses profissionais liberais que partem para a docência muitas vezes acabam por dicotomizar algo que deveria e deve ser junto, de maneira integral, e isso pode provir das distintas concepções de docência, mas teoria e prática devem caminhar juntas.

Para Volpato (2010), esse profissional adquire, com o tempo e atuação, as percepções acerca do preparo pedagógico, mas esta percepção somente se constitui a partir de uma reflexão e entendimento de que nem sempre a posse da teoria do conhecimento se refletirá em uma boa atuação na prática. O professor necessita de um aporte que o ampare durante suas aulas, colaborando com suas metodologias e orientações para um desenvolvimento favorável.

Esse profissional evolui conjuntamente com sua atuação na docência, pois não existe uma separação do “eu” profissional do “eu” docente. Ambos se constroem juntos, evoluindo integralmente a partir da junção entre teoria e prática, atuação e reflexão. Esse processo está ligado diretamente ao desenvolvimento profissional docente, conforme será explicitado na próxima seção.

Outro fator muito importante para esse profissional liberal docente, de acordo com Volpato (2010), é o reconhecimento dos diversos saberes e sua valorização, porque não existe um saber único e acabado, existe toda uma concepção a partir dos conhecimentos prévios, saberes empíricos, concepções de aprendizagem, é necessário um reconhecimento das dimensões cognitivas, individuais e sociais no processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com Volpato (2010), esses profissionais liberais que atuam na docência, principalmente em cursos de bacharelado, acabam sendo exemplo e forte influência para os estudantes, os quais conseguem perceber as diferentes vertentes no seu futuro profissional a partir de um professor, dentre elas a prática profissional e a atuação docente.

Conclui-se que esse profissional liberal, ao ingressar na docência, precisa identificar-se com ela, precisa trilhar um caminho que lhe proporcione segurança para atuar. Um principal e importante passo é a reflexão sobre sua atuação, sobre suas concepções e prática

docente, além de valorizar as formações continuadas e a importância delas. A partir da construção de sua trajetória enquanto docente, esse profissional vai se constituindo docente, criando o seu “eu”, seu modo de ser professor e refletindo suas percepções na sua atuação.

Ao finalizar essa subseção espera-se que tenha sido possível compreender de que modo esse profissional liberal atua, e ao se inserir em um mundo profissional novo como ele deve perceber suas dificuldades e não se acomodar. Para esse docente é primordial entender que a constituição da docência é um processo inacabado, e que ele nunca estará totalmente pronto para adentrar na sala de aula e construir o conhecimento a partir da relação de estudante-professor, para isso é necessário constante aperfeiçoamento.

Na próxima subseção será explanado acerca do docente principiante, que também foi selecionado como um dos critérios para a escolha dos sujeitos que colaboraram com essa dissertação. Além de serem bacharéis docentes, são todos docentes principiantes, ou seja, estão nos cinco primeiros anos de atuação docente na UNEMAT.

3.4 O Docente Principiante

Nessa subseção, para encerrar a seção acerca da docência universitária, discorre-se sobre o professor principiante, aquele que se encontra em fase inicial na docência, correspondendo a um dos critérios de seleção para os docentes sujeitos da presente pesquisa.

É normal que os professores iniciantes, como qualquer profissional em início de carreira, encontrem desafios, dificuldades, dúvidas ou inseguranças, que podem estar relacionadas ao conteúdo ministrado, em relação aos padrões e propostas didáticas exigidas pela instituição de ensino, pela atuação em sala de aula, ou por estar ingressando em um mundo profissional até então desconhecido.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), o docente principiante é o professor que se encontra em fase inicial de carreira, etapa que se caracteriza pelo período dos cinco primeiros anos de atuação docente. De acordo com esses autores, essa fase é primordial para seu desenvolvimento enquanto docente, podendo influenciar seu futuro e carreira profissional.

Compreende-se por professor principiante aquele profissional que está no início de sua carreira, quando deixa de ser estudante e passa a ser professor, período que compreende os cinco primeiros anos de atuação. Nessa fase, surgem diversos medos e desafios, pois esse profissional não possui uma prática educativa e experiência para estruturar o desenvolvimento da sua profissão.

Segundo Lima e Neto (2015), a maioria dos conteúdos vão se aprimorar com a prática docente, porém, a docência, por se tratar da relação com os alunos e com o ambiente de trabalho, pode ser considerada uma “caixinha de surpresas”. Por sua vez, o profissional, ao se inserir na carreira acadêmica, enfrenta muitos medos, diferentes necessidades, expectativas e dilemas que podem ser tanto pela relação com os alunos quanto pela instituição de trabalho.

Os primeiros anos na carreira de docente são responsáveis pela mudança de atitudes, valores e atividades relativas à docência, inicialmente no âmbito pessoal e logo em seguida, na prática educacional. Lima e Neto (2015) afirmam, se aproximando do pensamento de Gonçalves (2009), que a carreira do professor é formada por fases, que se constituem desde a primeira, considerada fase inicial de pré-treino, seguidas pela formação inicial, iniciação, até chegar à formação permanente.

É no período de iniciação profissional que o professor bacharel, o qual não possui uma formação didático-pedagógica, espera aprender a exercer sua nova função de formador e, na maioria das vezes, como não teve oportunidade de formar-se como docente, acaba tendo diversas dúvidas que envolvem a prática e o relacionamento com os alunos e demais professores. Apontar esses fatos pode ser importante para que a reflexão acerca do assunto possa colaborar para a autoconfiança e interação desse profissional, o que é necessário para se realizar um trabalho diferenciado.

Ainda segundo Lima e Neto (2015), a relação existente entre conhecer o conteúdo e ensiná-lo é diferente. Existe uma responsabilidade fundamental ao se construir o conhecimento, e é necessário que o professor tenha compreensão de como o conteúdo deve ser trabalhado, de modo a se tornar claro e significativo para o estudante. O profissional deve ainda manter uma conexão com os alunos, a fim de poder entender o contexto do ambiente em que realizará suas atividades — a sala de aula.

Conforme Madeira e Silva (2015), o docente, ao ingressar nessa profissão, passa por um momento de adaptação técnico-pedagógica, e esse processo pode ser um pouco longo, pois, na maioria das vezes, o docente universitário não possui um preparo pedagógico, o qual vai se constituindo através dos significados e atuações em sua prática docente.

Ainda segundo os mesmos autores, esse professor iniciante, muitas vezes, preocupa-se com a condução da sala de aula, buscando interação com os estudantes, capacidade esta que muitos docentes não possuem, por terem tido uma formação inicial em um curso de bacharelado. Então, é a partir dessa inserção na docência que esse profissional descobre os

desafios da profissão e, com o tempo, vão aprendendo a partir da prática – quando não buscam uma formação continuada ou preparo para tal carreira.

Mantendo o pensamento de Madeira e Silva (2015), os autores ressaltam que, durante essa fase, a qual influencia toda a carreira profissional desse docente, ainda é importante o relacionamento com os estudantes, que deve ser de companheirismo e respeito e mais: cuidado com o regime de trabalho para tal atuação, porque é necessário um equilíbrio, pois, além das horas passadas na IES, o docente necessita estudar, organizar suas aulas e cuidar de sua vida pessoal.

Pode-se dizer que o professor enfrenta diversas incertezas ao ingressar na profissão, seja ele um professor bacharel, que não possui uma formação voltada para atuação na docência, mas ingressou nessa carreira, ou um professor licenciado, que recebeu durante sua graduação uma formação voltada para atuação na docência, porém, por mais que já tenha realizado atividades na área no estágio supervisionado ainda não se sente seguro para assumir tal responsabilidade. Para ambos, o período de início na carreira é primordial para sua formação e constituição como docente, período em que esse profissional deve criar uma identidade e se tornar/formar docente.

De acordo com Madeira e Silva (2015), é primordial essa fase em que o docente é considerado principiante, seu desenvolvimento é proporcional à adaptação ao novo ambiente. E para que cresça e desenvolva profissionalmente é necessário todo um cuidado com a organização das aulas e com as estruturas das metodologias e avaliações.

Volpato (2010) cita que a aprendizagem e o desenvolvimento desse profissional são processos que caminham juntos, ambos colaboram um com o outro — a aprendizagem impulsiona e objetiva o desenvolvimento e esse desenvolvimento vai se incorporando na aprendizagem. Ou seja, tudo o que um professor principiante aprende e concebe vai colaborando para transformar seu modo de agir, atuar e pensar.

É necessário que o docente principiante tenha cuidado com o formato e a exposição de suas aulas, as quais devem ser instigantes e atraentes. Para tanto, não basta possuir domínio do conteúdo e de algumas habilidades para organizar as aulas.

Para Madeira e Silva (2015), no decorrer das aulas o docente deve mostrar entusiasmo ao tratar dos assuntos, atraindo os estudantes pela essência do conteúdo e sua aplicabilidade, seguido de casos, fatos e exemplos acerca do determinado assunto. Ainda é interessante que o docente o organize de maneira que os estudantes participem das discussões, tornando-se protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com esses autores, ainda é

interessante cuidar e pensar sobre a metodologia das aulas; aulas dinâmicas e participativas costumam ser mais eficazes para a construção do conhecimento.

A partir desse estudo é possível perceber que o período caracterizado pelo docente como professor principiante é marcado por muitos momentos e incertezas que influem diretamente no seu processo de desenvolvimento profissional, pois, nesse período, o professor começa sua constituição enquanto docente, passando por momentos que se refletirão em sua atuação durante toda sua carreira acadêmica. Também é nesse momento que o docente começa a construção da sua identidade profissional, que está diretamente ligada a sua valorização enquanto docente.

Ao findar essa seção espera-se que os conceitos acerca da docência e profissão docente, formação e atuação do bacharel docente, profissional liberal e professor principiante tenham sido satisfatórios a fim de fundamentar o embasamento da pesquisa. Na próxima sessão insere-se a fundamentação teórica acerca do desenvolvimento profissional docente.

4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

"A verdadeira motivação vem de realização, desenvolvimento pessoal, satisfação no trabalho e reconhecimento."

Frederick Herzberg

A presente seção é caracterizada pela temática acerca do desenvolvimento profissional docente. Anteriormente, foi realizada uma introdução sobre a docência e neste momento será feito um aprofundamento a respeito desse processo, que se insere na temática da profissão docente.

A partir da epígrafe que introduz esta seção, Herzberg diz que a motivação surge da realização, do desenvolvimento, da satisfação e reconhecimento no trabalho, fazendo alusão ao processo de desenvolvimento profissional, a partir do qual se consegue a valorização profissional, evolução, aprimoramento e diversos fatores que contribuem para a constituição da docência do profissional docente.

Nessa seção contextualiza-se a fundamentação teórica que embasa esta dissertação acerca do desenvolvimento profissional docente e suas especificidades. Essa teoria é necessária para a compreensão dos conceitos, considerando-se que a temática é o objeto de pesquisa dessa dissertação, mais especificamente a compreensão de como se constitui esse processo para o bacharel docente principiante.

Inicialmente, discorre-se sobre a temática do desenvolvimento profissional, as especificidades encontradas e vivenciadas pelo profissional docente ao ingressar na carreira acadêmica. Posteriormente, nas próximas subseções citam-se os conceitos ainda dentro da temática central, porém, acerca da formação inicial desse docente, formação continuada e constituição da identidade profissional e profissionalidade.

4.1 O processo de Desenvolvimento Profissional

A presente subseção se caracteriza pela temática central da seção, a qual passa pelo desenvolvimento profissional docente que pode ser compreendido como o processo que se constitui no longo prazo, relacionado às experiências vivenciadas nas atividades diárias com os conhecimentos prévios. Dessa maneira, é possível dizer que há uma série de fatores que interferem no desenvolvimento profissional do professor, entre os quais estão os pessoais, históricos, sociais e institucionais.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), é perceptível a preocupação atual com o desenvolvimento profissional dos docentes universitários. Essa percepção ocorre a partir do aumento de discussões acerca do tema, pois, devido à expansão das universidades e demais IES é crescente o número de profissionais atuando na docência, sendo que “em sua maioria improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica”. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p.249).

Essa afirmação dos autores provém da preocupação com a qualidade da educação superior que é ofertada hoje, mostrando a importância do papel desse profissional docente, que deve estar em constante aprendizado, atualizando-se sobre as questões políticas, científicas, pedagógicas, tecnológicas, metodológicas, entre outras, que afetam e contribuem para sua atuação e prática docente.

Ainda segundo Pimenta e Anastasiou (2005), o desenvolvimento profissional tem gerado propostas que ressaltam a importância da valorização profissional, para que esta não detenha absolutamente a racionalidade técnica, porém, que considere o docente como detentor do conhecimento, que tenha capacidade de decidir a partir de suas experiências.

O desenvolvimento profissional tem seu início no momento em que esse profissional se insere na carreira acadêmica, perpassando toda sua trajetória, vivências e experiências, e está diretamente ligado ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, os quais andam e evoluem juntos. É a partir desse desenvolvimento que o profissional se constitui docente, aprimorando suas práticas, saberes, metodologias e sua atuação. A partir dessa melhoria há o seu reconhecimento, a constituição de sua identidade profissional que vem aliada à própria valorização enquanto profissional.

Os primeiros anos de atividade do professor na docência podem ser considerados um período complexo, que, de acordo com Wiebusch (2017), é uma etapa muito importante para o processo de construção profissional. É nesse espaço que o profissional se constitui docente, pois, pode-se dizer que ele se forma com o tempo. Além da formação específica, graduação e/ou formação continuada, esse profissional se constitui docente também com a prática do dia a dia.

Os professores licenciados recebem, durante sua graduação, uma formação voltada para a atuação docente, porém, a formação dos professores bacharéis é voltada para determinada especificidade técnica, em área específica, sem ter qualquer atividade que os prepare, pedagogicamente, para atuar na educação superior. Essa falta de formação e inserção na docência faz com que esse profissional necessite de uma formação voltada para a atuação

na educação superior ou de espaços que possibilitem sua constituição enquanto docente universitário.

Wiebusch (2017) destaca que o profissional principiante possui “carências formativas” que estão relacionadas aos cursos de pós-graduação ou formação continuada, que dão prioridade à pesquisa e aos processos de construção das concepções de ensino e aprendizagem. Essas carências vão ser supridas com as formações continuadas e com o decorrer da experiência que o professor adquire ao longo do tempo, caracterizada pelo desenvolvimento profissional.

Ainda segundo Wiebusch (2017), as experiências acerca da docência e da prática do ensinar e aprender para professores principiantes estão relacionadas às vivências escolares vividas por eles. Isto porque, ao adentrar na docência, o professor, que é bacharel, possui apenas a experiência que adquiriu como aluno ao longo de sua formação, por exemplo, a atuação dos seus professores, diferente do licenciado que já recebeu determinada formação. Esse aprender da docência vai se constituindo com o passar dos anos, juntamente com sua evolução pessoal e profissional, havendo uma relação entre a formação, atuação profissional e processos formativos que esse professor vivencia no seu dia a dia na docência.

Concordando com Wiebusch, Garcia (2009) enfatiza que o desenvolvimento profissional do professor pode fazê-lo crescer tanto em caráter pessoal quanto profissional. Segundo esse autor, existem três experiências que influenciam o desenvolvimento profissional do docente: as experiências pessoais, experiências baseadas em um conhecimento formal e experiências vivenciadas em sala de aula. Essas experiências permeiam toda a vida do professor, desde aspectos pessoais, crenças, religião, cultura, entre outros, aspectos de conhecimento de conteúdos, maneiras de como se deve ensinar e aspectos do dia a dia vivenciados em sala de aula, tanto como professor quanto como aluno.

De acordo com Behrens (2005), é possível afirmar que esse desenvolvimento do professor “depende de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realiza sua atividade docente.” (BEHRENS 2005, p. 15), ou seja, como já dito anteriormente, ele é construído diariamente na prática de suas atividades. A profissão docente é passível de constantes mudanças, que vão colaborando para o desenvolvimento, sendo ele contínuo e presente durante toda a carreira, sendo perceptível a partir das reflexões dos docentes em sua atuação no decorrer dos anos.

Pode-se destacar, de acordo com Garcia (2009), que os professores necessitam de um conhecimento pedagógico geral, relacionado ao ensino, com os princípios gerais, com a

aprendizagem e com os alunos, além de um conhecimento sobre técnicas didáticas. Diante de todo esse conhecimento, é fundamental dominar o assunto que se ensina, pois só assim tem-se a condição de ensinar. Para esse autor, ainda é possível conceituar essa evolução como o “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”. Ou seja, são os fatores que possibilitam o desenvolvimento do profissional enquanto docente.

Concordando com Garcia, Behrens (2005) elenca que a evolução profissional é fundamentada na competência técnica, no preparo pedagógico e no compromisso político. E para atuar na academia, os docentes devem estar sempre atualizados, bem informados, mantendo uma visão centrada e focada nos seus objetivos, na aprendizagem do estudante, que também pode ser considerada uma aprendizagem mútua porque docente e estudante aprendem constantemente juntos.

O desenvolvimento profissional docente está diretamente ligado à valorização profissional, e ele se constitui da sua formação, do seu preparo e atuação na prática, em que o docente aprende, reflete e ressignifica os significados da sua profissão, aliando a sua formação inicial à formação complementar e a sua prática docente. Gonçalves (2009) afirma que o desenvolvimento profissional do professor principiante tem base em suas características pessoais e sua personalidade. Segundo esse autor, a maneira com que se é professor varia no decorrer da carreira, constituindo um processo de evolução, no qual podem ser identificados momentos específicos. De acordo com suas pesquisas, Gonçalves elenca cinco fases pelas quais passa o profissional docente: fase 1 - o início; fase 2 – estabilidade; fase 3 – divergência; fase 4 - serenidade; e fase 5 - renovação do “interesse” e desencanto.

As diferentes fases apontadas por Gonçalves (2009) são vivenciadas desde o início da carreira como docente e se modificam com o passar dos anos. O autor conceitua em cada fase as principais características dos professores que se situam nela e se caracterizam de acordo com os anos de experiência. A fase 1 consiste no início do percurso profissional; a fase 2 caracteriza-se pela confiança que é adquirida, o sentimento de satisfação e de ser capaz de atuar no processo de ensino-aprendizagem; a fase 3 é aquela em que o profissional busca, de forma empenhada, maior valorização profissional, investindo esforçadamente na carreira; a fase 4 se constitui por um período de satisfação pessoal; e a última fase se caracteriza por um período de cansaço e espera pela aposentadoria ou, para outros, um período de interesse renovado pela profissão e entusiasmo, desejando aprender coisas novas.

Para Santos e Powaczuk (2012),

O desenvolvimento profissional dos docentes concretiza-se, a partir de uma perspectiva dialógica com e seus pares e ou com outras pessoas, com especialistas da área, através de uma dinâmica permanente de questionamento, de estudos e pesquisas, de buscas de soluções para as situações exigidas na atividade docente. Tem característica de evolução e continuidade, tem a finalidade ampliar o repertório de conhecimentos teóricos - práticos dos professores.(SANTOS E POWACZUK, 2012, p.06)

Na concepção de Santos e Powaczuk, esse processo se constitui a partir da reflexão sobre os processos formativos, docentes, prática, abrangendo diversos elementos e significados que vêm para colaborar com o processo de ensino e aprendizagem e evolução do docente, ressignificando suas concepções e saberes.

Pensando conforme Garcia (2009) é possível sintetizar o processo de desenvolvimento profissional como a procura para “promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas”.

Para complementar os pensamentos de Santos e Powaczuk (2012) e Garcia (2009), cita-se Ferreira (2017) ao falar sobre o desenvolvimento profissional:

Um processo que é influenciado por questões pessoais, profissionais e contextuais. Para algumas pessoas, ele parece ser algo estanque, linear, mas para outras, cheio de mudanças, oscilações, descontinuidades, regressões. Assim, é possível afirmar que os primeiros anos da carreira docente são realmente muito difíceis, já que os professores ainda estão em processo de conhecimento e adaptação à profissão. Mas, nesse período, elementos como saberes e a prática pedagógica se situam como auxiliares na produção de muitos outros conhecimentos que auxiliam também na formação do professor. (FERREIRA, 2017, p. 11)

Com base nesses autores é possível dizer que todo esse processo desde o início na carreira de professor é fator determinante para sua atuação e constituição enquanto docente. Tanto licenciados quanto bacharéis necessitam de uma formação complementar e preparo para a atuação docente, seja essa formação a respeito da didática, pedagogia, de vivências que proporcionem entendimento e domínio dos saberes docentes, além dos conhecimentos adquiridos com a prática para se formarem docentes. A constituição da docência se faz pelo desenvolvimento profissional deste, dia a dia, sendo caracterizada como um processo contínuo e inacabado, pois está em constante formação, transformação, adaptação e evolução.

Ao findar essa subseção espera-se que os conhecimentos acerca do desenvolvimento profissional docente tenham sido trazidos com êxito, os quais serão complementados com as próximas subseções que se inserem na temática central. Na próxima subseção serão

explanados os conceitos acerca da colaboração da formação inicial e carreira profissional para o processo de desenvolvimento profissional docente.

4.2 Formação Inicial

A presente subseção se caracteriza pela fundamentação teórica acerca da formação inicial para os bacharéis docentes principiantes, suas considerações e relevâncias para atuação deste na profissão docente. De início, é importante lembrar que a delimitação da presente pesquisa envolve os bacharéis docentes, portanto, ao explicar sobre a formação inicial nesta subseção está sendo feita referência aos cursos de bacharelado.

Na graduação, os estudantes ingressam em determinado curso de bacharelado pelas diversas vertentes que ele proporciona. Assim, um curso de ordem generalista prevê o preparo deste graduando para atuação em qualquer especificidade, porém, ao verificar a constituição de como estão elaborados os PPC dos mesmos, percebe-se a ausência de uma formação que o prepare para a docência – pois, essa é uma das possíveis vertentes anteriormente explicitadas.

Ao finalizar a graduação, esse profissional acaba optando por trabalhar como docente, porém, ao ingressar nessa carreira, percebe (muita das vezes) que está carente de tal preparo. De acordo com Behrens (2007), ao se inserir na docência, esse profissional sente que há uma diferença muito grande entre a teoria que aprendeu e a maneira de ensinar.

Para Behrens, nas últimas décadas é possível perceber que a realidade nas universidades vem se transformando e é possível perceber que os docentes que ali atuam preparam os graduandos com uma visão crítica da docência e da realidade na sociedade. Para essa autora, os profissionais graduados

precisam interpenetrar-se, interligar-se, possibilitando ao profissional conhecimento e atuação numa realidade concreta. O compromisso visado é o profissional envolvido com a práxis, que acredite na investigação como um caminho ininterrupto a ser conquistado na busca da competência docente, e na predisposição para a transformação da prática à luz da teoria. (BEHRENS 2007, p.124)

De acordo com a autora, é perceptível que os profissionais que desejam se tornar docentes precisam ressignificar seus saberes, de modo a encontrar subsídios para nortear sua prática docente de acordo com as especificidades encontradas. Esse profissional, ao se inserir na docência, precisa ter a noção de que naquele momento da carreira precisa de um foco multidimensional para o âmbito científico, político, afetivo e pedagógico, se constituindo e

desenvolvendo sua identidade profissional. É muito comum, nesse processo de início na carreira, ao sair da formação inicial, se sentir inseguro e despreparado, pois esse profissional não possui essa prática ainda, a qual precisa ser aperfeiçoada através de formações e preparo.

De acordo com Ferreira (2017), é com a inserção do graduado na carreira docente que se inicia o seu processo de desenvolvimento profissional, sendo esta a primeira etapa desse processo. Na formação inicial são os aspectos da vida, como crenças, valores e saberes que agem como elementos de socialização, porém, a autora afirma que faz parte da formação inicial compreender como os docentes ensinam e como esse graduando aprende, mesmo que não exista ainda a pretensão de se tornar docente é necessário perceber sobre o mundo no qual se insere.

Ferreira (2017) diz que o período delimitado como “iniciação” provém da formação inicial, momento de incertezas e dúvidas, em que o docente começa a criar sua identidade profissional, conceber as práticas, metodologias e saberes. E isso se refletirá em todas as fases seguintes, apresentadas na Figura 1:

Figura 01 – Períodos da carreira docente

Anos de experiência	Períodos
1-5	INICIAÇÃO
5-8	ESTABILIZAÇÃO
8-15	VARIAÇÃO (+ ou -)
15-18	EXAMINAÇÃO
18-20	SERENIDADE
20-25	FINALIZAÇÃO

Fonte: FERREIRA 2017, p. 83

De acordo com a imagem apresentada, é possível perceber que o período que corresponde à fase de iniciação se caracteriza pelos cinco primeiros anos de atuação na docência, justamente o período em que esse docente é considerado um professor principiante. Para Ferreira, essa fase é caracterizada pelo momento em que ocorre a transição de estudante para docente, em que o profissional entende seu papel, percebe sua função e é caracterizado por uma fase de entusiasmo. Nessa fase, é possível perceber facilmente a transição pela qual

esse profissional passa, e entre essas características estão as mudanças de comportamento, mudanças afetivas, de personalidade, sociais, entre outras.

Esse profissional, a partir dessa fase, começa a se perceber e se constituir docente, e esse momento poderá influenciar toda sua carreira acadêmica. Esse momento de transição é marcado por muitas dificuldades, porém, é um período de adaptação e construção. Nesse momento de incertezas e construção, o profissional docente começa a perceber a necessidade de realizar a formação continuada, procurar preparo e qualificação para docência, por diversos motivos, sejam eles pessoais, por exigências das IES, renda financeira, entre outros. Essa qualificação se refletirá diretamente na sua atuação, na sua qualificação, na sua valorização profissional e na construção da sua identidade enquanto profissional docente.

Ao findar essa subseção, espera-se que seja possível perceber como o período de iniciação na docência, juntamente com a formação inicial desse bacharel docente, irá colaborar com a sua constituição enquanto profissional da academia.

A seguir, na próxima subseção, será explanado acerca da formação continuada para esses docentes, de modo a permanecer na temática do desenvolvimento profissional docente, passando por esses momentos até a construção da sua identidade profissional.

4.3 Formação Continuada e os cursos de Pós-Graduação

Nesta subseção, se faz necessário conceituar formação continuada e os cursos de pós-graduação, considerando-se que a partir da formação inicial são estes os cursos que o docente procura, ainda em busca do seu desenvolvimento e constituição da docência.

Para Pryjma e Oliveira (2016), a formação docente não se esgota na graduação, sendo este apenas o primeiro passo. Para ensinar é necessário preparo e atualização constante, tanto que a profissão docente é considerada por muitos como inacabada. Na perspectiva de se construir enquanto docente, a formação continuada e os cursos de pós-graduação representam um momento no qual há a mobilização de saberes e fazeres que irão contribuir para a reconfiguração da prática docente.

Levando em consideração que na profissão docente o profissional precisa possuir conhecimento, porque ensinar requer uma série de saberes, é necessário que se atualize sempre, por meio de formações variadas. E o importante é que ele esteja preparado para o papel que assume enquanto docente. Ainda de acordo com Pryjma e Oliveira (2016),

a formação continuada é pertinente pois é por meio dela que o professor pode confrontar novas teorias com a sua prática, apropriando-se de novos conhecimentos, além de ser um espaço apropriado para troca de experiências entre os docentes, de modo a contribuir para uma reconfiguração da prática e para o desenvolvimento profissional. (PRYJMA E OLIVEIRA 2016, p.385)

Para esses autores essa formação é muito pertinente e vem ao encontro dos anseios desse profissional, colaborando para seu desenvolvimento e sua evolução, tanto profissional quanto pessoal. Segundo Zanella (2011), o Ministério da Educação se responsabiliza por propor programas de formação de professores, tanto de formação continuada quanto formação inicial de docentes. Depois da criação da LDB (9.394/96), o Instituto Superior de Educação ficou responsável pela criação de cursos de formação de professores, de nível inicial e formação continuada. Essa formação, que antes era feita apenas pelas Faculdades de Educação, agora pode ser realizada em Faculdades integradas, isoladas e centros universitários.

Conforme o artigo 62 da LDB, fica assegurado aos docentes o direito de realizar a formação continuada de maneira a renovar os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial e prática docente. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação (1996) é a legislação que rege a educação brasileira e, de acordo com suas normas, as quais regulamentam tanto educação básica quanto a educação superior, em seu artigo 52 afirma:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: 1.produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; 2.um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; 3.um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (ARTIGO 52 da LDB de 1996).

Segundo essas diretrizes, é possível perceber que para manter o título de Universidade as instituições precisam ter, no mínimo, um terço do corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado, e para isso as universidades incentivam seu corpo docente a cursar a pós-graduação. Em muitos cursos e IES existem casos de docentes que possuem a titulação de mestrado e doutorado em determinada área técnica de sua formação inicial e não possuem nenhuma didática ou formação voltada para a docência. Isso ocorre porque esse profissional já se sente preparado para atuação mesmo sem o preparo devido, e isso pode prejudicar o processo de construção do conhecimento e ensino-aprendizagem com os estudantes.

Após a implantação da LDB (1996) surgiu uma grande preocupação com os professores que estavam em exercício sem a devida formação necessária. Assim, surgiram as Faculdades de Educação a Distância (EAD) para suprir essa necessidade. Nelas, é possível encontrar uma formação para docentes já em serviço, através das licenciaturas curtas, que são voltadas para o conhecimento teórico, pois se subentende que o professor detenha o conhecimento da prática por já estar em serviço.

O Ministério da Educação (MEC) possui projetos para desenvolver a melhoria na formação inicial e continuada do docente, os quais devem prover suporte teórico e prático ao profissional para que ele desenvolva um método de educação reflexiva para os alunos, de acordo com as necessidades atuais. Os programas oferecidos pelo MEC também têm o intuito de incentivar não só os docentes que já atuam na área, mas também pessoas que desejam seguir carreira acadêmica a procurar uma formação adequada para a área em que desejam atuar.

Também é comum que professores em serviço, ou mesmo quando finalizam a graduação, procurem cursos de especialização na área docente para garantir a excelência de sua profissão — formação complementar. Segundo Melo et al., (2013), o curso de especialização se destina a qualificar profissionais para a docência no ensino superior, o que pressupõe a apropriação de saberes, competências e atitudes, definindo o profissional docente.

A formação continuada pode fazer o papel de dar continuidade aos estudos da formação inicial, proporcionando novas percepções e meios para poder desenvolver os trabalhos pedagógicos. E contribui também para o desenvolvimento docente, de maneira reflexiva (PRYJMA E OLIVEIRA 2016, p.385).

Para Zabalza (2004), a formação continuada “transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos” (ZABALZA 2004 p. 53). O autor considera que a realização de formação continuada colabora diretamente para a evolução docente, ajudando no processo de formação e profissionalidade.

Juntamente com a formação inicial, a formação continuada vem para complementar o processo de desenvolvimento profissional docente, criando uma valorização identitária, na qual a identidade profissional é o reconhecimento desse profissional enquanto professor da educação superior (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005).

Zabalza (2004) considera que para o exercício da docência é fundamental uma base de conhecimentos e formação sólidos, além de aspectos didáticos e pedagógicos que embasem a atuação docente. Para isso, o autor cita Masetto (2003, p. 13) que afirma:

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

Assim, é possível perceber que a formação continuada vem para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, visando, além da atuação docente, a melhoria da relação entre professor e aluno. Esses momentos de formação propiciam ao docente uma reflexão sobre as metodologias e dos saberes, propiciando práticas inovadoras que irão colaborar com sua atuação.

Esses espaços de formação continuada funcionam como ambientes de ressignificação do docente, na qual eles refletem acerca de sua atuação, rompendo com modelos predefinidos, valorizando sua identidade docente e colaborando com seu desenvolvimento profissional (GARCIA, 2009).

Após analisar os estudos dos autores citados nesta subseção é possível perceber que devido às dificuldades encontradas ao atuar na docência muitos profissionais buscam a formação continuada através de diversas formas, em cursos de capacitação, pós-graduação tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, mestrado e doutorado para se qualificar. Esse momento é de grande importância para a carreira deles, pois essa qualificação os prepara para a profissão docente, além de encontrar nesses ambientes uma formação didático-pedagógica essencial para um bom resultado no ensino-aprendizagem e na atuação profissional.

Ao findar essa subseção fica perceptível a importância da realização da formação continuada para a profissão docente, a qual colabora diretamente para a teoria, prática e desenvolvimento profissional. Ainda nesta temática, na próxima subseção serão apresentados os conceitos de identidade profissional e a constituição da profissionalidade docente.

4.4 Identidade Profissional e constituição da Profissionalidade Docente

Nesta subseção, discorre-se acerca da identidade profissional e a constituição da profissionalidade docente, e no âmbito do desenvolvimento profissional é possível caracterizar esse momento como um processo de constituição do sujeito docente.

Para Pimenta e Anastasiou (2005), a identidade profissional não é adquirida e sim construída, por meio das vivências, significações e percepções desse docente. Essa identidade profissional característica pelo processo de profissionalidade docente se constrói com a identificação com o que se faz, com o “eu” professor.

A profissionalidade é constituída quando o professor se enxerga docente, estando diretamente ligada à valorização desse profissional, pois, a partir do momento em que ele se percebe docente, ele busca qualificação para atuar, estudos para aprofundamento da teoria e melhorias para a evolução da prática. Semelhante a todos os momentos do processo de desenvolvimento profissional, a identidade docente também passa pelo âmbito pessoal, além do profissional, de maneira que sejam verificados os valores, modo de situar-se no mundo, história de vida, representações e saberes. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005).

Quando se fala sobre docência e desenvolvimento profissional na educação superior é de fato importante considerar o processo de profissionalidade docente e a construção da identidade profissional, até mesmo para a valorização desse professor. Hoje, com as diversas instituições, públicas ou privadas, de educação superior, é habitual que profissionais se tornem professores, além da formação voltada para determinada área específica, e como se mencionou anteriormente, é primordial que esse professor procure cursos voltados para a carreira acadêmica a fim de suprir as necessidades encontradas no período de iniciação na carreira.

É comum que profissionais bacharéis se tornem professores mesmo atuando em sua formação técnica. Com frequência, esse profissional não se considera docente, não enxerga a necessidade de formação específica e então é possível dizer que esse profissional estará, na maioria das vezes, despreparado para a docência. Até mesmo para aqueles professores que cursaram uma licenciatura é importante esse momento de construção da sua identidade profissional, de aprendizado e constituição de saberes docentes, para que estejam totalmente preparados para a atuação em sala de aula.

É essencial ao docente uma atuação voltada para a formação integral dos estudantes, que forme profissionais capazes de suprir as necessidades do mercado, que participem do processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento, diferente dos modelos educacionais ultrapassados. O docente que se preocupa com sua valorização profissional nunca considera que está totalmente pronto, pelo contrário, ele busca formações, participa de eventos, procura sempre aprender mais. A docência é uma profissão que se constrói com o tempo, de maneira inacabada, pois é sempre possível aprender mais.

Esse processo de busca pelo conhecimento valoriza esse profissional, transforma sua prática docente, desenvolve seus saberes, utiliza as diversas metodologias presentes no mercado e está sempre preocupado com o desenvolvimento dos estudantes. Para que isso ocorra, é imprescindível que esse profissional se considere docente, veja a carreira acadêmica como profissão e não apenas como um “bico”. Pode-se notar claramente a diferença do profissional que se considera docente, tanto na sua atuação em sala de aula quanto no seu perfil profissional.

Para Pimenta (1996), a docência pode ser considerada uma profissão dinâmica, pois ela se adapta ao tempo e ao espaço determinados. É uma profissão que emerge de um momento histórico e em um contexto, como alternativa para suprir as necessidades da sociedade. Assim, ela se transforma com o tempo com a intenção de suprir as urgências formativas das instituições. Segundo essa autora,

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado cotidiano de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor [...] (PIMENTA (1996, p.05).

Pimenta considera como primeiro passo no processo de construção da identidade profissional a mobilização dos saberes da experiência, para, a partir de então, constituir sua profissionalidade docente. Em concordância com Pimenta, Melo et al., (2013) considera que

[...] o professor é uma pessoa, um sujeito histórico, vivido, que tem anseios, preocupações, alegrias, interesses diversos e que escolheu ser professor motivado por algo. Os elementos constituintes da identidade docente fazem parte da vivência do professor enquanto sujeito histórico [...]” (MELO et al 2013 p. 47).

Pimenta (1996) e Melo et al., (2013) afirmam que a formação inicial é apenas um componente central no processo de construção da profissionalidade docente. Segundo Melo et al., (2013), é durante a história de vida juntamente com o seu processo de formação que existem informações importantes e consideráveis para a construção da sua identidade docente. Sendo a identidade profissional um processo que se constrói gradativamente por diversas influências externas, por cada professor ou estudante e mesmo vivências de sua vida pessoal,

porque é impossível separar o pessoal do profissional, porque ambos se constroem e evoluem juntos.

Para Ludke (2010), a profissionalidade, no âmbito do desenvolvimento profissional, caracteriza-se pelo potencial e expectativa profissional, em torno das diferentes profissões. De acordo com a identidade profissional docente, esse autor afirma que ela

Põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro. Essa ideia supõe uma abrangência e uma fecundidade consideráveis em sua inevitável imprecisão. Ela reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Ela oferece boas possibilidades de assegurar ao profissional uma autonomia que não descambe para uma injusta responsabilização pessoal, com o risco de passar por uma formação aligeirada e acabando por desembocar numa precarização do magistério. A profissionalidade, enfim, com tudo o que carrega de potência, representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso, como é próprio das utopias. (LUDKE, 2010, p. 04)

A partir dessas concepções e autores é pertinente dizer que o processo de construção da identidade profissional docente é um momento complexo e dinâmico. Melo et al., (2013) dizem ainda que essa interação é fundamental nos âmbitos profissional e pessoal, sendo “capaz de construir saberes e destrezas profissionais que o levam a identificar-se”. Ainda de acordo com o desenvolvimento profissional docente, percebe-se o quanto esses momentos colaboram para a evolução do professor, na sua atuação, na prática e no processo de ensino-aprendizagem com os estudantes.

Ao findar essa seção encerra-se a fundamentação teórica acerca dessa temática e espera-se que a partir da mesma seja possível compreender os dados coletados que serão explanados na próxima seção visando a sua compreensão e posterior interpretação.

5 EXPLORANDO OS DADOS: BACHAREL DOCENTE PRINCIPIANTE E O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

"Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais..."

Rubem Alves

Ao iniciar a presente seção, o pensamento de Rubem Alves provoca reflexões, trazendo todo o sentido da profissão docente: o futuro. Futuro daqueles que têm suas trajetórias ressignificadas, incentivadas e planejadas. O docente transforma vidas, incentiva, faz sonhar... Docentes que perpassam a vida dos seus estudantes de alguma maneira se tornam imortais. O tempo passa, porém, o legado fica. Esta seção se caracteriza por trazer a empiria da pesquisa. Apresentam-se os dados coletados junto aos docentes a partir dos questionários de caracterização e entrevistas e, assim, a compreensão desses dados e sua interpretação.

Pretende-se, nesta seção, alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, que tem o objeto central de compreender o processo de desenvolvimento profissional do bacharel docente principiante, no curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, na Universidade do Estado de Mato Grosso, de modo a entender, na perspectiva desses bacharéis docentes, como se constituem docentes da Educação Superior. A questão problema que embasa este estudo é: Como se compõe o desenvolvimento profissional do bacharel docente principiante, a partir de suas perspectivas, no curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo na UNEMAT, para se constituir docente universitário?

A partir do objetivo e da problemática expostos, a presente seção está estruturada de maneira a compreender o contexto da realização da pesquisa e lócus, além de caracterizá-los. As subseções foram organizadas de maneira a propiciar todos os conhecimentos necessários para que seja possível responder aos objetos deste estudo.

Na próxima subseção serão explanadas informações acerca da compreensão realizada do projeto pedagógico de curso vigente. Ele detém todas as informações necessárias para conhecer o curso, portanto, foi realizado um estudo através da pesquisa documental cujas principais informações selecionadas pela pesquisadora constam nesta subseção. Considera-se importante, nesse momento, discorrer sobre o PPC, pois a partir dele todo o curso na instituição é estruturado. Esse documento serve de aporte para que os docentes, tanto os iniciantes quanto os demais, conheçam as normativas do curso, além dos estudantes e demais pessoas que podem acessá-lo facilmente. Posteriormente, com o levantamento de dados, foi

possível perceber que muitos dos docentes se fundamentam e consideram o documento um “norteador” da sua prática e atuação docente na instituição, pois, ao iniciar na carreira procuram estudá-lo, conhecer suas normativas, objetivos, estrutura do curso e demais informações.

5.1 Projeto pedagógico de curso

Nesta subseção apresenta-se a exploração e o estudo realizados através da pesquisa documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Arquitetura e Urbanismo, lócus da pesquisa. Pretende-se, assim, visualizar o máximo de informações possíveis desde suas normativas, estruturação, currículo, organização e regimento de estudantes e docentes.

O documento inicia com um breve histórico do curso, desde os anos da criação até a fase atual, em seguida vêm os objetivos, o perfil do egresso, as linhas de pesquisa, e os princípios que fundamentam as relações teóricas e práticas no âmbito da ação curricular, a política de estágio, seguida por especificidades do trabalho de conclusão de curso. No capítulo posterior desse documento constam as atividades complementares, seguido pelo capítulo de mobilidade acadêmica, e é finalizado com a matriz curricular seguida do ementário das disciplinas.

Ao realizar a leitura do PPC percebe-se a sua relevância para se obter conhecimentos sobre o curso, desde a estruturação até as ementas de disciplinas, objetivos e demais informações que esclarecem questionamentos diversos. Portanto, pode-se dizer que é um documento fundamental para manter a organização do trabalho pedagógico, elaborado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e nas normativas de cada instituição.

A partir do estudo do PPC é possível elencar diversas características e apontamentos a respeito do curso de Arquitetura e Urbanismo, e também dos demais cursos, em relação à estruturação dos seus projetos pedagógicos. No PPC analisado, é possível relacionar os principais aspectos do curso, dentre os quais as informações básicas a respeito do mesmo, a proposta de organização, suas principais concepções, a apresentação da matriz curricular, as concepções e formas de avaliação, além de outras observações que podem ser encontradas — normas, problemas enfrentados, entre outros.

Considerando-se o perfil do profissional a ser formado pelo departamento de Arquitetura e Urbanismo, a partir da organização do trabalho pedagógico, o PPC estabelece os

objetivos, habilidades e competências que devem guiar toda a proposta do curso de Arquitetura e Urbanismo, baseados na Resolução nº 032/2013 – CONEPE. A estruturação e a proposta do PPC visam atender à legislação nacional vigente, às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e às normativas internas da UNEMAT.

Para melhor compreensão do PPC, foi elaborado o Quadro 04¹⁰, a seguir, que apresenta, de acordo com seus tópicos, as características do documento.

¹⁰ O presente quadro faz parte de um artigo realizado no PPGEduc e a partir de então, foi apresentado na modalidade de Comunicação Oral, no SEMIEDU, em setembro de 2019 na UFMT.

Quadro 04– Informações do Projeto Pedagógico de Curso

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – ARQUITETURA E URBANISMO/UNEMAT	
IDENTIFICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Curso: Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo ❖ Modalidade: Regular ❖ Regime: Semestral ❖ Turno de funcionamento: Integral ❖ Ingresso: Vestibular/ENEM ❖ Vagas: 40/semestral ❖ Prazo de integralização: mínimo 10 semestres, máximo 15 semestres. ❖ Carga horária: total de 4.020 horas – 268 créditos, sendo 200 créditos reservados às disciplinas específicas; mínimo de 44 créditos nas disciplinas de formação complementar; mínimo de 14 créditos nas disciplinas de formação Geral e Humanística, e 10 créditos de atividades complementares.
ORGANIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aspectos históricos; ❖ Objetivos; ❖ Perfil do Egresso; ❖ Princípios que fundamentam as relações teórico-práticas, no âmbito da ação curricular; ❖ Objetivos; ❖ Perfil do Egresso; ❖ Linhas de Pesquisa; ❖ Princípios que fundamentam relações teórico-práticas, no âmbito da ação curricular; ❖ Política de estágio; ❖ Trabalho de conclusão de curso; ❖ Atividades complementares; ❖ Mobilidade Acadêmica; ❖ Matriz curricular: <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de disciplinas por fases - Rol de disciplinas Eletivas Obrigatórias - Quadro de Equivalência ❖ Ementário das disciplinas.
PRINCIPAIS CONCEPÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> ❖ O curso de Arquitetura e Urbanismo tem o objetivo de habilitar os acadêmicos de forma sistematizada em torno de três eixos estruturantes da construção do conhecimento: fundamentação, aprofundamento e síntese, articulando-os de forma interdisciplinar. ❖ Instrumentalizar arquitetos e urbanistas de maneira interdisciplinar a compreender e dar respostas às necessidades de indivíduos e grupos sociais em relação à concepção, planejamento, intervenção e/ou construção arquitetônica e urbana, em escala local e regional, respeitando aspectos culturais das comunidades através da conservação e valorização do patrimônio edificado, e também os aspectos relacionados à conservação ambiental e utilização racional dos recursos disponíveis. ❖ Potencializar habilidades de comunicação e organização, e desenvolver habilidades para executar trabalhos em equipe; ❖ Consolidar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo conhecimentos mediante participação em projetos de pesquisa e transmitindo-os para a sociedade na execução de projetos de extensão; ❖ O que fica nas entrelinhas? Além de todo conteúdo adquirido em sua formação, o estudante deverá demonstrar, ao concluir sua graduação, uma conduta moral e ética no exercício de sua profissão, sólida formação científica e técnica, evidenciando o domínio nas etapas de conhecimento, compromisso com o indivíduo e suas inter-relações sociais, econômicas e culturais. Esse compromisso deverá ser pautado nos

	<p>aspectos da riqueza cultural, ambiental, arquitetônica e urbanística da região para possibilitar ao profissional arquiteto e urbanista exercer a autonomia intelectual e criativa; para repensar o domínio e a aplicação das técnicas construtivas; e para interagir com os conhecimentos essenciais que fundamentam a proposição de projetos de arquitetura, de urbanismo e de paisagismo, além daqueles requeridos para o planejamento e a gestão do território.</p> <p>Apesar de sua formação estar voltada para o âmbito técnico do profissional, o curso prevê uma formação generalista capaz de atender a todos os anseios do indivíduo, na qual se propõe uma graduação que possibilite ao graduado condições para atuar no exercício profissional e ingresso na carreira acadêmica.</p>
<p>A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PREVISTA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Considerando o perfil do profissional a ser formado pelo Departamento de Arquitetura e Urbanismo, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estabelece objetivos, habilidades e competências que devem guiar toda a proposta do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNEMAT, baseados na Resolução nº 032/2013 – CONEPE. ❖ A estruturação e proposta no PPC visa atender à legislação nacional vigente, às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e às normativas internas da UNEMAT. São ofertadas 50 disciplinas obrigatórias, 23 eletivas (obrigatórias e livres).
<p>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Quanto à distribuição por carga horária: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Aula teórica - 3.870h – 96,26% ➢ Atividades complementares – 150h – 3,73% O currículo prevê 4.020 horas, distribuídas da seguinte forma: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Unidade Curricular I – Formação Geral e Humanística: 210 horas-aula; ➢ Unidade Curricular II - Formação Específica: 3.000 horas-aula; ➢ Unidade Curricular III - Formação Complementar: 660 horas-aula; atividades complementares: 150 horas. ❖ O currículo está organizado em 10 semestres, com média de 1 a 2 disciplinas eletivas a serem cursadas por semestre. ❖ A organização curricular para a construção do conhecimento se constitui de acordo com blocos temáticos: <ul style="list-style-type: none"> ➢ 1 ° ano - Percepção e expressão ➢ 2 ° ano - Habitar a cidade ➢ 3 ° ano - Cidade: espaços públicos e privados ➢ 4 ° ano - Estruturação do espaço regional ➢ 5 ° ano - Prática profissional. O currículo previsto propõe: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; ❖ Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; ❖ Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; ❖ Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; ❖ Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
<p>CONCEPÇÕES E FORMAS DE AVALIAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ A avaliação consiste na articulação entre a teoria e à prática, numa atividade de reflexão sobre o ensino, que tem como base a busca de dados sobre as manifestações dessa mesma realidade, proporcionando informações básicas e necessárias a todos aqueles que estão inseridos no processo da educação.

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Avaliação que responda as necessidades de uma Universidade voltada para a construção da cidadania, aliada à formação do indivíduo e a sua formação de Arquiteto e Urbanista, tem como base uma visão progressista e crítica da educação. <p>Pauta-se em:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ações tradicionais, como produção de provas escritas e outras mais inovadoras, como produção escrita de artigos, resenhas, sínteses, realização de seminários, dentre outras. ❖ Em disciplinas de Projetos de Arquitetura, de Urbanismo e de Paisagismo a avaliação se constitui por etapas, destacando as potencialidades dos acadêmicos face às diversas formas de avaliação e contemplando aspectos teóricos, práticos e interdisciplinares necessários ao exercício profissional. ❖ Avaliação deverá ser entendida como um processo contínuo, cumulativo, descritivo e compreensivo, que busca explicar e compreender criticamente os resultados previstos no PPPC; <p>Resolução que rege a avaliação no curso: 054/2011/ CONEPE.</p>
OUTRAS OBSERVAÇÕES	<p>O PPC está organizado seguindo as seguintes orientações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Normas internas da UNEMAT; ❖ Legislação Nacional; ❖ Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação; ❖ Diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) <p>Principais normas que regem o PPC do curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece que as Instituições de Ensino Superior devam definir o perfil profissional para cada área de conhecimento, contemplando, nesse perfil do formando, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais em relação aos profissionais de alto nível, aptos para a inserção em setores profissionais. - Resolução 054/2011 - CONEPE que institui a normatização acadêmica da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. <p>Objetivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ O curso tem como diretriz formar profissionais habilitados para o exercício profissional, conforme as diretrizes curriculares do ministério da educação, segundo a Resolução ME / CNE / CES n° 2 de 17 de junho de 2010. ❖ O Arquiteto e Urbanista bacharelado pela UNEMAT tem uma formação técnica, condizente com o exercício profissional, todavia, também acadêmica e teórica, o que possibilita ao graduando plenas condições de ingresso na carreira acadêmica, juntamente com sua atuação profissional. <p>O perfil do egresso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ O curso pretende que seus formandos tenham uma formação profissional generalista capaz de atender aos anseios do indivíduo, de uma comunidade ou de um grupo, estabelecendo uma relação de associação quanto à concepção do espaço arquitetônico, urbano ou paisagístico, a conservação e a valorização do patrimônio edificado e a manutenção dos recursos naturais e ambientais.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso, Arquitetura e Urbanismo – UNEMAT (2013)

Com base na compreensão desse documento é possível perceber como está estruturado o curso e todas as informações que lhe são pertinentes. O PPC deve ser seguido pela instituição, docentes e estudantes, portanto, esse documento está disponível para consulta, e é possível esclarecer dúvidas sobre ele com o corpo docente ou coordenação.

Em um contato com a coordenadora do curso para expor os objetivos desta pesquisa, considerou-se oportuno perguntar sobre o PPC, e, então, foi possível compreender que toda organização e regimento do curso estão embasados no documento. A coordenadora assegura que o documento é acessível a todos e que fundamenta todas as ações e projetos propostos.

Para cumprimento de tal legislação, a coordenação organiza reuniões semestrais para garantir que o PPC seja cumprido, além da realização de, no mínimo, duas semanas pedagógicas para docentes por semestre, no início e ao findar do mesmo. Também são organizadas reuniões com os estudantes para conhecimento das necessidades, propostas e apresentação do documento.

Ao encerrar esta subseção espera-se que tenha sido possível o entendimento de toda a organização do curso, com base nos dados do PPC, apresentada no Quadro 10. Pelo fato de o documento ser muito extenso, realizada essa compreensão fez-se uma síntese dele, a partir pontos considerados fundamentais para este estudo.

Na próxima subseção constam os dados de caracterização dos docentes obtidos nos QC, a fim de caracterizar e conhecer os sujeitos da pesquisa. Com essa caracterização é possível responder as necessidades do PPC, que prevê toda estrutura de trabalho do docente na instituição.

5.2 Bacharéis Docentes Principiantes na UNEMAT/BBG: Sujeitos da Pesquisa

Nesta subseção, constam os dados a respeito dos participantes da pesquisa, os quais foram coletados a partir do questionário de caracterização (QC) docente (APÊNDICE A). Os sujeitos que responderam o QC foram escolhidos segundo os critérios de escolha descritos na seção 2. Após a escolha, houve o primeiro contato e o aceite de participação, e, nesse momento, os QC foram entregues e respondidos.

Essa caracterização é necessária, pois, a partir desses dados é possível compreender a trajetória desses docentes, os anos de atuação, formações, principais informações acerca das atividades que exercem e demais informações que facilitarão o entendimento e interpretação dos dados obtidos, posteriormente, nas entrevistas. É importante ressaltar que, com esses dados, não se teve o intuito de pré-julgar os docentes durante a realização das entrevistas, mas apenas complementar as informações acerca do seu perfil e o que foi dito posteriormente por eles.

Inicialmente, entre os nove docentes¹¹ sujeitos da pesquisa, quatro deles são do gênero masculino e cinco do feminino, possuindo faixas etárias diversas. Apesar de todos terem concluído a graduação em Arquitetura e Urbanismo em diferentes instituições e anos, possuem diversas formações e pós-graduações distintas, as quais serão explanadas a seguir.

É importante ressaltar que foram considerados os cinco primeiros anos de atuação (docente principiante) apenas na instituição UNEMAT, não sendo levadas em conta as demais instituições e atuação profissional anterior a esse período. Esse fator foi considerado a fim de perceber como se concebem os sujeitos a partir de sua individualidade e atuação, sendo que muitos deles começaram sua atuação na UNEMAT e outros possuem experiências anteriores. Isso servirá também de subsídio para a compreensão dos dados nas subseções seguintes.

Conforme já mencionado, a seguir serão explanadas informações acerca dos docentes para compreensão do perfil e características deles. Posteriormente esses docentes serão citados individualmente, conforme as compreensões e interpretações de suas vivências e relatos. É importante dizer que as informações a seguir foram levantadas integralmente pelas respostas dos QC, não sendo levados em consideração, nesse momento, os dados obtidos posteriormente. As informações coletadas constam em quadros, o que, a partir do ponto de vista fenomenológico, poderia ser realizado através de um processo descritivo. Optou-se por essa metodologia apenas pela facilidade de entendimento e didática que os quadros proporcionam, sintetizando as informações. Tem-se, então, os Quadro 05, 06, 07, 08 e 09, a seguir.

Quadro 05– Dados Gerais e Formação dos Docentes

DADOS GERAIS				FORMAÇÃO		
Sujeito	Gênero	Idade	Naturalidade	Graduação em AÚ	Ano de finalização	Outra graduação
BD1	Masculino	33	Divinópolis /MG	UFOP	- ¹²	Engenharia Civil Tecnólogo em Restauro
BD2	Feminino	30	Jaciara /MT	UNEMAT	2012	-
BD3	Masculino	31	Juína/MT	UNEMAT	2013	-
BD4	Feminino	31	Cuiabá/MT	UFMT	2011	-

¹¹ Os termos “os docentes”, “os sujeitos”, “os participantes” foram citados em toda a dissertação para facilitar a compreensão deles no geral, não sendo levada em consideração, nesse momento, a flexão de gênero, a qual é apresentada posteriormente com os dados individuais dos mesmos.

¹²As informações características pelo hífen (-) não foram marcadas pelos sujeitos.

DADOS GERAIS				FORMAÇÃO		
Sujeito	Gênero	Idade	Naturalidade	Graduação em AU	Ano de Finalização	Outra Graduação
BD5	Feminino	25	Nortelândia/MT	UNEMAT	2017	-
BD6	Feminino	31	Tangará da Serra/MT	UNEMAT	-	-
BD7	Feminino	27	Diamantino / MT	UNEMAT	2015	-
BD8	Masculino	57	Astorga/PR	UEL	-	-
BD9	Masculino	29	Goiânia/GO	PUC/GO	2015	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, novembro, 2019.

A partir do Quadro 05 é possível perceber que o quantitativo de sujeitos da pesquisa corresponde à variável gênero masculino e feminino sem grande diferença, totalizando quatro de gênero masculino e cinco do feminino, de idades variadas. A maioria é natural do próprio estado de Mato Grosso, com algumas exceções. Ainda é possível perceber que cinco dos nove sujeitos concluíram sua graduação na UNEMAT, o que também justifica o interesse pela temática da pesquisa, pois, muitos dos docentes da instituição cursaram a graduação na mesma e retornaram para a docência. Um fator relevante é que apenas o BD1 cursou outra graduação, a qual possui uma inter-relação com a formação inicial de arquitetura e urbanismo.

A seguir, no Quadro 06 é possível perceber os resultados encontrados no QC acerca dos cursos de pós-graduação cursados pelos docentes:

Quadro 06– Pós-Graduação

PÓS-GRADUAÇÃO				
Sujeito	Especialização	Mestrado	Doutorado	Preparo para docência
BD1	-	-	-	Não
BD2	Segurança do Trabalho	-	-	Não
BD3	Segurança do Trabalho	-	-	Não
BD4	-	Engenharia de Edificações e Ambiental/UFMT	Física Ambiental /UFMT	Sim
BD5	Design de Interiores (cursando)	-	-	Não
BD6	Segurança do Trabalho	História / UFMT	-	Sim
BD7	-	Engenharia de Edificações e Ambiental /UFMT	-	Sim
BD8	Didática no Ensino Superior	Ensino/UNIC-IFMT	-	Sim
BD9	Docência no Ensino Superior	Engenharia Civil	-	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, novembro, 2019.

Percebe-se que muitos cursaram especialização, outros, o mestrado, e apenas um sujeito realizou o doutorado, sendo estes cursos em áreas variadas. É notório que apenas os que cursaram a pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado —, tiveram, nessas formações, disciplinas que os prepararam para docência, revelando que a pós-graduação *lato sensu* não o prepara para esse fim.

A seguir, no Quadro 07, ainda no eixo de atuação profissional, é possível conhecer os docentes quanto ao regime de trabalho, carga horária de contratação, quantidade de disciplinas em que atua, trabalho em outras IES e outra informação relevante à atuação profissional fora da academia.

Quadro 07– Atuação profissional

ATUAÇÃO PROFISSIONAL						
Sujeito	Regime de contratação	Carga horária (semanal)	Cargo de Gestão	Quantidade de disciplinas	Atua em outra IES	Atua como Arquiteto e Urbanista
BD1	Interino	30 horas	Não	4 ou mais	Não	Não
BD2	Interino	20 horas	Não	2	Não	Sim
BD3	Interino	20 horas	Não	3	Não	Sim
BD4	Efetivo	40 horas	Sim	1	Não	Não
BD5	Interino	20 horas	Não	2	Não	Não
BD6	Interino	20 horas	Não	3	Não	Sim
BD7	Interino	20 horas	Não	3	Não	Sim
BD8	Interino	20 horas	Não	4 ou mais	Sim	Sim
BD9	Interino	20 horas	Não	3	Não	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, novembro, 2019.

No Quadro 07 percebe-se que apenas um sujeito é efetivo na instituição. Os docentes possuem contratação com cargas horárias de trabalho variadas, mas a maioria mantém 20 horas-aula semanais. Apenas a docente efetiva exerce cargo de gestão na IES. A quantidade de disciplinas dos docentes também é variada, e sobre a atuação em outras instituições apenas um docente exerce essa função. Já a atuação profissional, como arquitetos urbanistas, é exercida juntamente com a docência por cinco docentes.

A seguir, no Quadro 08, constam informações sobre a atuação profissional, com dados acerca do tempo de atuação na UNEMAT e em outras instituições, além da participação em projetos de pesquisa e extensão, orientação de trabalhos de conclusão de curso e motivos que fizeram o docente escolher a UNEMAT como IES para trabalhar.

Quadro 08– Atuação profissional

ATUAÇÃO PROFISSIONAL						
Sujeito	Tempo de atuação na UNEMAT	Tempo de atuação na Educação Superior	Participa Projetos de pesquisa	Participa Projetos de extensão	Orienta Trabalhos Conclusão de Curso	Motivação para escolha da UNEMAT
BD1	1 a 3 anos	1 a 3 anos	Não	Sim	Sim	Salário atrativo
BD2	3 a 5 anos	3 a 5 anos	Não	Não	Sim	Amor à docência
BD3	3 a 5 anos	3 a 5 anos	Não	Não	Sim	Amor à docência
BD4	3 a 5 anos	3 a 5 anos	Sim	Sim	Sim	Estabilidade Salário atrativo Realização profissional
BD5	1 a 3 anos	1 a 3 anos	Não	Não	Sim	Amor à docência Proximidade Familiar Salário atrativo
BD6	1 a 3 anos	3 a 5 anos	Sim	Sim	Sim	Contribuição social Aprendizado
BD7	Até 1 ano	Até 1 ano	Não	Não	Sim	Salário atrativo
BD8	Até 1 ano	19 anos	Não	Sim	Sim	Salário atrativo
BD9	1 a 3 anos	1 a 3 anos	Sim	Não	Sim	Proximidade familiar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, novembro, 2019.

Conforme as informações do Quadro 08, é perceptível que a maioria dos sujeitos não se envolve ou participa de atividades de projetos de pesquisa e extensão. Todos orientam trabalhos de conclusão de curso e constata-se que os motivos pela escolha da instituição variam.

A seguir, no Quadro 09 constam as informações sobre a atuação profissional, com foco no preparo para a atuação docente, importância de formações continuadas e possíveis formações já cursadas visando à atuação docente.

Quadro 09– Atuação profissional

ATUAÇÃO PROFISSIONAL					
Sujeito	Preparo para atuação docente			Considera importante formações continuadas	Cursou formação para docência
	Pouco	Suficiente	Muito		
BD1		X		Sim	Não
BD2		X		Sim	Não
BD3			X	Sim	Não
BD4		X		Sim	Não
BD5		X		Sim	Não
BD6		X		Sim	Sim

Sujeito	Preparo para atuação docente			Considera importante formações continuadas	Cursou formação para docência
	Pouco	Suficiente	Muito		
BD7		X		Sim	Não
BD8		X		Sim	Sim
BD9		X		Sim	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, novembro, 2019.

Segundo as informações encontradas no Quadro 09, percebe-se que apenas um docente se considera muito preparado para o desempenho da profissão docente, e os demais se consideram suficientemente preparados. Todos os docentes consideram importante realizar formações continuadas e cursos de pós-graduação, e apenas dois docentes cursaram formações específicas para a atuação na academia.

A partir das informações dos Quadros 05, 06, 07, 08 e 09, é possível perceber, no geral, a variedade de perfis que os docentes possuem, tanto pelas diferenças de faixas etárias quanto por especificidades distintas. Ressalta-se que todos os pesquisados passaram pelos critérios de seleção, conforme externado na seção 2. Essa caracterização se fez necessária para facilitar a compreensão e a interpretação dos dados coletados, a partir de suas experiências, sobre as quais se discorre mais adiante. Ainda como objetivo dos questionários de caracterização está o conhecimento do perfil e a trajetória desses sujeitos, pois, a partir desses dados prévios, é possível a compreensão dos dados coletados na realização das entrevistas, os quais constam na subseção 5.4 e, posteriormente, são interpretados conforme a individualidade de cada sujeito, a partir de suas vivências, experiências e trajetória.

Na próxima subseção trata-se do conceito de percepção na pesquisa fenomenológica e a importância do mesmo. Essa compreensão é fundamental para entendimento da pesquisa de abordagem fenomenológica.

5.3 Percepção na pesquisa Fenomenológica

Nesta seção tem-se o objetivo de explicar os conceitos fundamentais para a compreensão dos dados a partir da abordagem fenomenológica, de caráter hermenêutico-compreensiva. Para isso, serão considerados os autores que vêm sendo estudados no decorrer dessa fundamentação: Bach Junior (2007), Bicudo (2011), Graças (2000), Martins (2019) e Romanelli (2018).

A partir dos estudos acerca da abordagem fenomenológica nota-se a importância e a significação do conceito percepção. Nela, o perceber por parte do pesquisador é fundamental para a compreensão dos dados. Um perceber puro, sem interferências, na gênese do “eu” interpretado, sendo este entendido de maneira a perceber as vivências, experiências, os sentidos e significados do fenômeno, de modo a possibilitar que os significados possam ser descritos, compreendidos e interpretados.

Martins (2018) afirma que a hermenêutica surge na fenomenologia com a intenção de captar as intenções na sua essência pura, permitindo a aproximação, visualização e compreensão das experiências vividas, por meio do relato do sujeito, pretendendo descobrir os sentidos que as situações para ele expressam.

Romanelli (2018) afirma que “tudo se apresenta diante da percepção do sujeito que tem a sensação de um mundo exterior extremamente variado por meio de sua vivência interior, desenvolvida mais ou menos ricamente” (ROMANELLI 2018, p.85). Ou seja, a importância do aprofundamento nas experiências do objeto é imprescindível para que se conheça, observe e perceba os sentidos por ele vividos, pois se nota uma realidade diferente da até então conhecida pelo pesquisador.

A autora corrobora o pensamento de Rudolf Steiner quando diz que, no mundo das percepções, o sujeito percebe e reflete sobre elas, sendo necessário não introduzir nessa reflexão pensamentos exteriores, e compreender apenas a experiência relatada de modo puro, utilizando a linguagem para relatar sobre o objeto de maneira clara e direcionada.

Para Bicudo (2011), a relação entre sujeito e objeto é fundamental, pois é necessária uma correlação de sintonia entre ambos, porque não existe uma separação entre o que é percebido e a percepção de quem percebe. Para essa autora, a pesquisa se constrói nesse âmbito de percepção e, em seguida, na descrição desse momento, sendo importante a relação entre pesquisador e pesquisado, dado que a percepção para a autora, não acontece no vazio e sim na relação entre “estar-com-o-percebido”(BICUDO 2000, p.18). Na abordagem fenomenológica, a relação entre fenômeno e percepção garante o conhecimento da realidade e descrição expressa dos elementos compreendidos para que possam ser interpretados.

Para Bach Junior (2007), a percepção segue a mesma linha de raciocínio dos outros autores, porém, para o autor não basta apenas o perceber,

“Nesse estado de percepção pura, estamos abertos, receptivos, passivos, onde parte do mundo adentra em nós. Porém, estamos incompletos somente com a percepção, que é algo que vem de fora. O entendimento vem unir o pensar, uma atividade

própria, ao que é alheio, aos conteúdos perceptivos.” (BACH JUNIOR, 2007, p. 116).

Para esse autor, o pensar vem junto com o perceber, trazendo o entendimento a partir da subjetividade do pesquisador.

Na concepção de Graças (2000), a compreensão do fenômeno se constituirá a partir do deixar-se perceber pelo pesquisador, para que seja compreendida a essência do que se investiga. Ambos os autores citam a importância do perceber na abordagem fenomenológica, sendo imprescindível imbricar-se nesses conceitos. Nesta abordagem, afirma a autora, para chegar à compreensão dos dados é necessário passar por momentos fundamentais no processo de pesquisa, que são a descrição, redução e, finalmente, a compreensão fenomenológica. Tais momentos seguem juntos, não devendo ser separados individualmente, apenas complementando-se entre si.

O momento da descrição se constitui a partir da fala do sujeito, juntamente com a percepção do pesquisador em transcrever as informações anunciadas, seguido pelo momento de redução, o qual se caracteriza pela “colocação do mundo exterior entre parênteses para que a investigação se dê apenas com as operações realizadas pela consciência” (GRAÇAS, 2000. p.30). Após esses momentos é possível chegar à compreensão dos dados, quando é possível perceber as possibilidades existentes para chegar à interpretação, pois, só é possível interpretar o que está compreendido.

Ao finalizar essa subseção espera-se que tenha sido alcançado o objetivo de conceituar a importância da percepção na pesquisa fenomenológica, que é expressa pelo pesquisador na fase de interpretação dos dados. Na próxima subseção serão apresentados os dados levantados com os sujeitos a partir da realização das entrevistas. Para melhor compreensão dessas informações, os dados são organizados seguindo as categorias preestabelecidas para este estudo.

5.4 Trajetória, vivências e experiências

Neste momento, são trazidos os dados empíricos coletados junto aos docentes com a realização das entrevistas. Ao findar dessa seção de compreensão dos dados espera-se que sejam interpretados de maneira a responder os objetivos e a problemática proposta nesta pesquisa. Para alcançar esses objetivos, os dados foram organizados e sintetizados de maneira a facilitar a compreensão para o leitor.

Na presente seção consta a empiria, os dados brutos retirados das falas dos docentes através de gravador de áudio durante a conversa, a fim de não perder, nem esquecer as informações, aproveitando-as ao máximo.

Para organizar de forma compreensível os dados foram elaborados quadros. É importante frisar que, nesses quadros, segue-se o mesmo raciocínio da subseção anterior, com os conceitos de sentido e significado na compreensão fenomenológica, abordagem que embasa a pesquisa. É necessário ressaltar que em nenhum momento deste estudo teve-se a intenção de comparar os sujeitos da pesquisa. Os dados expressos em quadros objetivam a facilidade de organização e síntese do material, pois, posteriormente, os docentes são interpretados de maneira individual.

De acordo com Graças (2000), um dos autores que fundamentam a abordagem, há necessidade de o pesquisador se distanciar para compreender os dados, entendendo os significados deles para seu “eu”, que os vivenciou.

Para Bicudo (2011), o método fenomenológico se constitui a partir da compreensão e posterior interpretação dos dados, apresentando um caminho para tal percurso:

Leitura atenta do descrito em sua totalidade. O relato transcrito constitui-se o texto que expõe um discurso sobre o perguntado, apresentando a compreensão da experiência vivida dos sujeitos significantes da pesquisa. [...] Colocar em evidência sentidos [...] tendo como norte a interrogação formulada. Outros pesquisadores poderão destacar outros sentidos, pois não são rígidos. Eles estão articulados à perspectiva do investigador e [...] a interrogação formulada. Estabelecer Unidades de Significado, reunindo sentidos das Unidades de Sentido, colocados em evidência. As unidades de Significado são postas em frases que se relacionam umas com as outras, indicando momentos distinguíveis na totalidade do texto da descrição [...] são articuladas pelo pesquisador. Efetuar a síntese de Unidades de Significado, expressas em linguagem proposital, buscando por constitutivos relevantes apontados na descrição da experiência vivida, visando à estruturação do fenômeno. (BICUDO, 2011, p.57)

Nesse sentido, são introduzidas as informações coletadas seguindo o raciocínio de Bicudo (2011), trabalhadas de modo a corresponderem com as categorias preestabelecidas pela mesma, separando os sujeitos de modo a preservar sua integridade. Nesse momento, ainda não há a presença da subjetividade da pesquisadora, pois os dados são citados de modo bruto, sem alterações ou adequações, com o objetivo de retratar na íntegra os significados para aqueles docentes.

A partir da próxima subseção será possível a leitura dessas informações, trazendo as unidades de sentido e unidades de significado, as quais se relacionam de maneira a corresponder os momentos, em quadros elaborados, seguindo os critérios estabelecidos para a

coleta dos dados, conforme roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE B). É importante ressaltar que as informações constantes nesses respectivos quadros trazem as falas e dados dos sujeitos na íntegra, no formato de excertos retirados das entrevistas realizadas. Essas informações, posteriormente, serão compreendidas e interpretadas a partir da percepção da pesquisadora.

5.4.1 Formação Inicial e Identidade Profissional

Com essa subseção espera-se que os dados possam ser apresentados de modo a facilitar o seu entendimento e sua compreensão, a partir das unidades de sentido e significado, correspondendo à formação inicial e identidade profissional dos sujeitos, conforme o Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Unidade de sentido: Formação inicial

Unidade de sentido: FORMAÇÃO INICIAL	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD1	“A minha colação de grau era dia 22 de Maio, eu passei no concurso aqui dia 16 de Maio, então eu já formei lá ciente que eu ia vir trabalhar. Então assim que eu acabei a arquitetura eu já estava empregado, como docente. Me via como professor? não muito... meu orientador sempre, meu orientador, eu falo que foi meu orientador de vida. Foi meu orientador tanto no restauro, foi meu orientador na engenharia e foi meu co-orientador também na arquitetura. Desde sempre foi um norte pra mim e ele sempre falou você vai ser professor... eu “não, não vou”, “você vai, você vai ver”. Eu achava que eu não ia, mas aqui eu to...”
BD2	“Então minha formação é de arquiteta e urbanista pela Unemat turma de 2012/2. Vim para docência depois do ensino superior, comecei atuar em 2015 aqui na Unemat, porém assim que eu formei, eu fui para Barra do Garças, morei um ano lá em que eu dei aula e ensino técnico, técnico em edificações e assentador de cerâmica, eu acho que eu te contei até no formulário, atuei também na parte de AutoCAD para adultos.”
BD3	“Então, logo quando eu sai da faculdade eu já fazia estágio no escritório aqui da cidade mesmo em Barra do Bugres, né, e assim que eu saí da Faculdade eu já continuei trabalhando, aí eu passei de estagiário para sócia da dona do escritório, né...”
BD4	“É... no curso de arquitetura a gente desde o início, foi assim comigo e vejo que é assim até hoje, a gente de certa forma é treinado apresentar os nossos projetos né. Então na graduação foi assim, esse treinamento de tentar achar a melhor forma de explicar o projeto, de apresentar um trabalho, dificilmente tem prova, são mais trabalhos e eles geralmente são apresentados e discutidos então foi isso né [...]. O meu pai e minha mãe são professores de ensino superior, então eu já tinha muitos exemplos em casa né, só que eles também reclamavam muito de alunos em casa né, então eu, “ah não, não quero saber disso, não quero ser isso” “não, nunca vou dar aula para ensino superior”, e aí foi isso, foi meio relutante quanto ao ser docente né, mas mesmo assim os colegas sempre falavam que eu tinha o perfil”.
BD5	“Me formei e nem tinha colado grau, eu passei para o seletivo. Eu me formei em 2017, abril de 2017, e maio comecei a dar aula. Então, em 2017 me formei e já tinha feito seletivo e tal, aí a colação de grau ainda não tinha acontecido, mas o resultado já tinha saído, então eu fiz o meu contrato aqui com um atestado de conclusão... porque o diploma ainda não tinha para fazer. Então fez dois anos agora dia 26 e 27 de maio que me convocaram para trabalhar [...] então foi curioso

BD5	porque assim, eu percebi que eu gostava de aula durante a Faculdade, segundo terceiro semestre logo no começo quando rolava algumas dúvidas, a gente se reunia e eu gostava demais de tirar as dúvidas e eu percebia que o pessoal conseguia entender, então isso já meio que ficou naturalizado para mim durante todo o curso, só que quando chegou no final do curso que eu percebi que essa realidade estava chegando e aí a partir do momento que eu me formei ia começar a dar aula.”
Unidade de sentido: FORMAÇÃO INICIAL	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD6	“Eu me formei em 2010 e logo que eu me formei, a gente trabalhava para um arquiteto, eu falo a gente, porque eu tenho uma irmã gêmea que se formou comigo, e aí a gente trabalhava para arquiteto eu minha irmã e meu sócio atual. E aí logo a gente ele foi embora para fazer mestrado doutorado também foi para São Paulo e depois ele foi para Fortaleza agora tá na Austrália. Aí a gente se viu na obrigação, obrigação não, mas no momento de decidir o que que a gente iria fazer e a gente decidiu que nosso desejo então era de abrimos o escritório né. Então em 2011 a gente abriu o escritório juntos em Tangará da Serra.”
BD7	“Minha graduação foi aqui na Unemat, em arquitetura [...] desde a minha graduação, por exemplo, eu não tinha, eu não pensava ainda em dar aula e seguir essa carreira da docência, eu imaginava que o meu foco seria talvez ter um escritório, atuar como arquiteta mesmo né, mas, como surgiu a oportunidade do mestrado identifiquei uma possibilidade né, na carreira da docência com o mestrado principalmente, então depois que eu concluí o mestrado eu passei a prestar né processo seletivo.”
BD8	“Bom, eu me formei em 89 e já vim direto para Cuiabá, eu já tinha uma proposta de trabalho aqui, então de 89 a 2000 eu tive uma produção autônoma, né. Fiz muitos projetos na área residencial, tive projetos comerciais, trabalhei [...]Na época, na verdade sim eu fui fazer quase que um curso de pós-graduação em arquitetura por conta própria, então eu montei um material muito legal, eu tenho esse material e eu faço, eu trabalho esse material com os alunos na sala de aula. [...]então eu acho eu acho assim, o docente, ele vai trazer o conhecimento dele, né, da formação inicial, da Faculdade... ele vai trazer essa bagagem, né, e vai juntar a bagagem prática que ele tem, se ele sai de uma, de um escritório, se ele tem uma vida autônoma ali, ele vai trazer essa experiência prática, o profissional, aquele que vem de uma universidade faz o mestrado, pós-graduação, doutorado ele vai chegar com aquele conhecimento teórico, agora os dois, então eu acho que os dois tem que ir atrás desses complementos, prática para quem nunca ficou no canteiro de obras ou nunca fez um projeto, como é que é a teoria que eu tenho que passar para alguém que está aprendendo essa teoria, e essa teoria ela não pode ser a minha metodologia de trabalho e por outro lado como é que eu tenho que ter, a formação das áreas de atuação, seja da prática da teórica. Mas também eu preciso ver como vai ser minha atuação dentro da sala de aula, como é que esses conhecimentos, essas questões, vão ser discutidas em sala de aula...”
BD9	“Eu sou arquiteto e urbanista né, de Formação, mas, ingressei na Faculdade em 2007, meu primeiro emprego foi como professor de inglês, eu tinha 19 anos... 18 anos, posteriormente fiz outros estágios em arquitetura. Mas em 2011 mais ou menos, aliás acho que em 2013 mais precisamente eu acabei saindo da Faculdade, trancando porque eu tava, não tava muito satisfeito com aquilo, não tava me sentindo preparado para dar continuidade na, pra concluir, deveria ter concluído em 2013, mas na verdade foi concluído só em 2015 né.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, setembro, 2019.

No Quadro 10 é possível constatar que todos os sujeitos comentaram sobre sua formação inicial, sendo que alguns dão mais ênfase em como foi esse processo, influências, professores e demais vivências. Além das perspectivas da formação inicial, percebe-se a fala sobre como foi o processo para chegar à docência. É preciso ressaltar que a entrevista semiestruturada proporciona uma conversa com eixos centrais, então, os sujeitos ficam

flexíveis para contar suas experiências, vivências e trajetórias, conforme os eixos estabelecidos para questionamentos, o que é possível verificar no Apêndice B.

As informações foram organizadas de acordo com as unidades de sentido posteriormente elaboradas, visando à fala dos docentes, na qual se procurou compreender os pontos de principal relevância para estes, correspondendo aos significados encontrados em suas falas.

No Quadro 11, a seguir, podem ser visualizados os fragmentos correspondentes à unidade de sentido de identidade profissional.

Quadro 11 – Unidade de sentido: Identidade profissional

Unidade de sentido: IDENTIDADE PROFISSIONAL	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD1	“E aqui eu não tenho essa oportunidade no momento, então eu acho que, para construir a minha identidade profissional ta sendo mais na busca de teóricos, fazendo a análise, trazendo vários autores para ver se todos estão falando a mesma linguagem e se aquilo realmente aplicado, se é plausível.”
BD2	“Então eu me vejo com uma docente preocupada, to preocupada com o futuro do aluno que eu tô formando. Porque eu quero que cada vez mais nós tenhamos excelentes profissionais e não aquele profissional.”
BD3	“Eu vejo que dentro das disciplinas que eu dou aula eu consigo estudar bastante o conteúdo né, pra que eu não passe apertado em sala de aula [...] nessas disciplinas que eu tô trabalhando, eu consigo atender com excelência o que pede a disciplina, o que pede a ementa da faculdade, porque querendo ou não a gente segue a ementa da faculdade. Então dentro daquele universo né, dentro daquele leque de possibilidades que a ementa da disciplina oferece eu consigo selecionar um conteúdo bacana ali que eu vejo que naquele direcionamento prático né, eu já consigo identificar, olha, isso aqui são coisas mais importante para mim trabalhar porque são pontos que eles podem sair daqui já levando para a vida prática né, então acredito que eu consigo atender né, mesmo não tendo um nível aprofundado de estudo...”
BD4	“Assim parece que a gente está num período que eu sinto assim que parece que teve uma um pouco de uma desvalorização né, uma desvalorização profissional... Então até esse ano, início desse ano no final do ano passado eu, isso para mim também afetou, eu sentia que antes disso, o meu papel era, tipo assim... vamos resolver o problema do mundo né, hoje parece que você sente que nada contra a maré, a gente tá tentando, não sei se tá conseguindo muita coisa entendeu, então um pouco disso eu percebi [...] Então hoje, esse semestre eu me sinto realizada quanto a isso, com a experiência que to tendo esse semestre, mas é assim, cada semestre é uma situação, vai chegar no próximo semestre, vai ser outra turma, vai ser outro momento e as coisas também vão mudar...”
BD5	“Eu gosto muito de ensinar, eu gosto muito de ensinar, mas aí já não sei até que ponto vai esse interesse, essa dedicação, porque para você conseguir seguir na carreira e se formar é muita dedicação, então você tem que estar realmente interessado, não sair da aula, eu percebo assim, que eu gosto muito de sala de aula, já outras coisas que pesquisa que estão em volta já não é muito a minha praia, eu gosto de ta ali em cima, tirando dúvida, conversando, já vi com os alunos de vir aqui duas vezes na semana, fora do horário de aula, pra reunir para tirar dúvida, isso eu faço isso olha, tranquilamente [...] Então no meu ponto de vista, eu enquanto professora eu me sinto bem, que eu gosto do que eu faço, eu recebo um feedback dos alunos muito bom, mas eu enquanto em comparação com a instituição Eu sinto que eu tô em débito. Eu por ser professora da Unemat, eu deveria estar trabalhando e estudando para evoluir para conseguir contribuir de uma forma com mais qualidade né...”
BD6	“Eu tava já numa fase que eu sentia que eu tava retrocedendo, intelectualmente falando. Então, é o

BD6	fato de estar no mercado parece que vai engessando agente pra uma determinada demanda, ainda mais em cidade de interior que a gente vai, parece que a gente vai atrofiando né. Então por isso que eu optei em fazer mestrado em uma área que nem sequer atuo no mercado, que é Patrimônio. No mercado eu faço uma coisa e na academia eu faço outra totalmente diferente justamente para eu não ficar fazendo sempre a mesma coisa. Então todo mundo fala assim “ah você deveria dar aula de projeto porque você trabalha com isso”. A gente tem um escritório há oito anos, mas eu não quero ver projeto aqui, eu quero fazer outras coisas, eu quero participar de projeto de pesquisa e extensão, a gente faz artigo, Pública... aqui tudo nessa demanda de memória, identidade, patrimônio histórico [...] Então eu tenho a oportunidade de ver na universidade coisas totalmente diferentes, estar me arejando nesse sentido.”
Unidade de sentido: IDENTIDADE PROFISSIONAL	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD7	“Assim, eu vejo que talvez eu esteja atendendo tanto as expectativas dos alunos com as minhas, mesmo, porque a minha preocupação não é só em atender as expectativas dos alunos, eu tenho as minhas metas, digamos assim, para cumprir também. Mas de forma geral eu ainda tenho muito que aprender assim, ainda... em questão de desenvoltura, de lidar com os desafios que tem todos os dias na sala de aula, com os alunos, que a gente lida com pessoas né, então, às vezes é bem delicado e complicado lidar com pessoas, mas eu me vejo assim, como assim, uma profissional, uma professora que busca dar o seu máximo, eu tento dar o meu máximo em toda aula.”
BD8	“Eu tenho, eu estou me sentindo assim, é uma realização da gente, né, eu tive uma formação, tenho algumas coisas que eu aprendi de um curso que eu me apaixonei, que o curso que foi meio que filosofia de vida minha, seguindo a arquitetura, né, mas então, a partir disso, eu chego numa sala de aula e eu quero falar tudo! E o que acontece, as vezes no corredor o aluno chega e fala, “Poxa Professor gostei da sua aula, poxa professor to sentindo saudade das suas aulas, poxa professor aquela disciplina de projetos você me explicou e eu entendi tão bem, quando que você vai dar projeto para nós de novo?” isso diz pra gente poxa, to fazendo um trabalho legal, poxa eu tô me sentindo bem aqui dentro, do me sentindo realizado, tô fazendo o meu papel e tô fazendo esse papel não é para ganhar glórias e flores, é porque eu tenho tesão por isso e eu gosto disso. Quando você recebe um carinho do aluno, recebe um elogio, você sabe que tá no caminho certo, legal, então continua nisso vai melhorando vai querer mais...”
BD9	“Mas isso começou então lá atrás, mas ao mesmo tempo eu não sei precisar, porque minha mãe é professora, minha avó era professora, meu avô foi professor de faculdade, então eu nasci numa família de professores e acho que isso acabou influenciando também a minha decisão de querer ser professor. [...] Olha, eu gosto muito do que eu faço hoje, sinto muito prazer em fazer o que faço, quando, quando eu vejo que os alunos estão gostando da aula quando eu dou uma aula que eu tenho pleno conhecimento, assim, que toda aula a gente tenta buscar o máximo de informação possível né, mas tem sempre aquela aula que a gente sente prazer em dar né, é diferente... nem todas são assim, então sinto muito prazer principalmente nesses momentos [...] me sinto muito honrado em estar aqui e poder compartilhar um pouco do meu conhecimento. Além de poder ajudar nessa construção de novos arquitetos de novas pessoas principalmente né.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, setembro, 2019.

Nesse momento, percebe-se a fala dos sujeitos acerca da unidade de sentido “Identidade Profissional”, e eles narram como é a relação com a docência, do “ser” docente, as expectativas, a construção desse processo, a realização profissional acerca da sua atuação. Como são pessoas distintas, com pensamentos, opiniões e concepções próprios e não há a intenção de compará-las e sim apenas compreender esse processo de modo integral e pleno, as interpretações individuais seguirão na subseção 5.6.

Na próxima subseção constam as subseqüentes unidades de sentido e seus significados, conforme as categorias elencadas pela pesquisadora.

5.4.2 Docência universitária

Neste momento são trazidas as unidades de sentido relacionadas à docência universitária, atuação e atividades inerentes. Conforme pode ser acompanhado no Quadro 12, as informações e dados referentes à unidade de sentido relativa ao – Início na docência.

Quadro 12 – Unidade de sentido: Início na docência

Unidade de sentido: INÍCIO NA DOCÊNCIA	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD1	<p>“As primeiras disciplinas que eu peguei aqui foram disciplinas que eu tive maior dificuldade na Faculdade, porque eu sou professor de arquitetura, mas das disciplinas de engenharia, então aqui eu aplico a engenharia, entende? E na engenharia eu trabalhei, mas já tem mais de cinco anos, né, também não era a parte que eu trabalhava na engenharia que eu dava aula...</p> <p>Foi um pouco complexo primeira turma então de todas as disciplinas até me adaptar, até me climatizar pelo fato de sair daqui, das carteiras, para essa mesa de professor, mesmo que eu leve que essa mesa nada mais é do que uma expansão, dessa (do aluno), que a gente tá em pé de igualdade, eu só sei mais, na questão de passar o conteúdo, mas ele sabe muito mais do que eu de outros assuntos que eu não sei...”</p>
BD2	<p>“Mas daí veio a oportunidade, eu falei, eu não vou conseguir fazer meu mestrado agora então talvez eu já entrando eu consiga ter uma boa, vamos tentar, né... então fiz o seletivo passei, na verdade o primeiro seletivo que eu fiz eu não passei, mas o segundo seletivo que eu fiz eu passei. E estou de lá até aqui atuando e é uma coisa que realmente eu gosto de fazer, então eu falo que escolhi a docência mais por sentir que eu estou fazendo uma boa coisa, porque se eu não sentisse que eu tivesse mudando a perspectiva dos meus alunos de alguma forma eu já teria saído, porque a minha consciência é muito, me cobra muito nesse sentido.”</p>
BD3	<p>“Essa influência assim que eu tive para acabar virando docente foi desde sempre, quando eu o fiz seletivo, né, eu passei e aí acho que já tenho quase quatro anos de faculdade [...] já essa questão do início, cara pelo menos aqui na Unemat cara, todo mundo quando você passa no seletivo aqui, todo mundo te abraça, assim, sentam com a gente, assim, “o que você precisa”, como aqui tem uma rotatividade muito grande disciplinas né, cada semestre, os professores acabam mudando né. Até em função de quando eu entrei aqui, a gente era muito dos professores substitutos né, porque tinha muitos professores em afastamento né, então acabava tendo rodízio muito grande as disciplinas de um semestre para o outro. Faziam seletivo, sempre ficava um pouco mas sempre estava mudando né, mas todo mundo te ajuda cara, quando você precisa de alguma coisa, assim, né, precisando de conteúdo, né, eu tenho esse conteúdo para trabalhar, né, então sentar vai chegar e sentar com você e conversar, “ah, lá não, você pode trabalhar esse conteúdo dessa maneira, você pode abordar o assunto dessa maneira” então isso, querendo não acaba te abrindo um leque de opção.”</p>
BD4	<p>“Logo eu passei no doutorado e passei aqui também no concurso, então assim, eu, experiência de docência antes de ter entrado aqui, na minha responsabilidade, eu não tive nenhuma, foi no mestrado e já entrei direto aqui. [...]No início eu senti realmente algumas dificuldades, eu fui aprendendo algumas coisas realmente depois que não deram certo, né, Então até assim, os primeiros alunos que foram meus alunos aqui, né, e eu tenho certeza, que eu não consegui trabalhar tudo com eles de uma forma melhor. E também tive alguns problemas com eles às vezes, eles não concordaram com alguma coisa, tipo de avaliação, não concordar em algum momento da aula, não concordar com alguma coisa.”</p>

Unidade de sentido: INÍCIO NA DOCÊNCIA	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD5	“Eu não tive uma transição de estudante para professora e eu comecei a dar aula na mesma instituição onde formei então assim, do dia para noite meus amigos meus colegas que ainda não tinham terminado o curso acabaram virando meus alunos e meus professores, minha orientadora de TCC virou colega de trabalho. Então, no começo é bastante complicado eu me sentia a estranha ali na frente, tipo eu me sentia literalmente uma aluna em pé. Principalmente quando eu via colegas da minha turma ainda na turma, ai eu pensava “gente, eu tenho que ta lá sentada ainda”, né.”
BD6	“Em 2012 eu tive a oportunidade de dar aula para engenharia de produção de Tangará, foi uma experiência muito puxada por que é uma outra área, né, mas aí eu trabalhei, trabalhava à noite, mas eu já entrei porque eu tinha afinidade com a academia, mesmo sem me conhecer como docente né. E aí eu vim, depois eu fui convidada no ano de 2015 para vir para cá. Eu acho que lá na Unic eu dei um ano e meio de aula e sai, e aí em 2015 fui convidada para vir aqui dar aula de algumas disciplinas teóricas pela (...) na época. E aí eu vim fiz o teste e fiquei e nesse ano de 2015 eu fiz a seleção do mestrado e fui para o mestrado e aí por isso que eu me desliguei um pouco também. E aí volto ano passado depois que eu já tinha concluído o mestrado voltando para cá porque eu nesse processo eu descobri que era algo que, que me estimulava”.
BD7	“Porque para mim esse semestre sendo muito complicado no sentido de que o meu primeiro semestre, é a minha primeira experiência, então tá tudo, é tudo muito novo para mim. Ainda estou aprendendo a lidar com... tanto com as questões de sala de aula, com as questões de avaliações, enfim e como preparação de aula mesmo, eu acredito que com o decorrer no próximo semestre já vai ser bem mais tranquilo. [...] na primeira na primeira aula, na primeira aula de todas foi bem complicado né, digamos assim... eu, vim eu preparei a aula, eu vim, dei a aula normal mas depois fiquei me questionando, tipo assim, pra mim foi bem assim, meu Deus, eu me questionei bastante, será que eu consigo, será que eu vou dar conta, mas eu acredito que foi mais aquele impacto de uma primeira experiência, de algo novo que você faz...”
BD8	“Mas então acho que foi o pontapé inicial, então quando eu entrei numa sala de aula, claro que também eu tive o começo, né, poxa, como que eu vou preparar aula, agora não é uma palestra, são várias aulas durante o semestre, que você tem que preparar... então assim, foi assim, foi também um aprendizado né, isso... Mas assim, em função desse conhecimento pela paixão minha pela arquitetura e o conhecimento que eu trouxe da faculdade com um conhecimento que eu busquei né, através de leituras isso tudo e a ajuda, ajuda também da prática que me ajudou, porque eu já tinha trabalhado com aquilo, com projetos na profissão arquiteto...”
BD9	“Minha primeira experiência na docência do ensino superior foi no estágio docente e acabou que eu formei numa época de crise no Brasil, Então, muitos arquitetos saíram do mercado de trabalho e foram para academia como alternativa, né, para o mercado que tava fraco e isso fez que tivesse, por exemplo, na minha cidade mesmo, fez com que tivesse um grande número de professores e um pequeno número de vagas, embora lá tem muitas escolas de arquitetura. Então, minha primeira experiência foi no estágio docente e depois estágio docente foi mais fácil no mestrado, né... foi mais fácil porque eu consegui isso, contou como experiência, então alguns lugares que exigiam que tivesse experiência eles acabaram aceitando isso, aí eu comecei a dar aula numa universidade particular em Goiânia, na Faculdade Araguaia, no curso de arquitetura mesmo.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, setembro, 2019.

A partir das informações expressas no Quadro 12 é possível a compreensão da empiria partindo da unidade de início na docência. Nesse momento, os sujeitos relatam o processo de início na academia, as peculiaridades das primeiras disciplinas, primeiras experiências, expectativas, anseios, adaptação com as metodologias da IES, entre outros. Surgem, principalmente, os relatos do processo de transição de ser estudante, para, posteriormente, ocupar o lugar de profissional, de docente, do ser professor. Percebe-se ainda que o ser

docente vem carregado de expectativas, anseios e, principalmente, da responsabilidade e da cobrança pessoal com o desenvolvimento na profissão.

Faz-se pertinente ainda, nesta categoria, incluir os dados da unidade de sentido – Docência universitária, expressos no Quadro 13.

Quadro 13 – Unidade de sentido: Docência universitária

Unidade de sentido: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD1	<p>“É necessário se qualificar sempre, sempre tem que tá buscando uma coisa nova, querendo aprofundar mais, seja uma pós, seja um mestrado, seja doutorado na sequência, seja você ficar pelo menos fazendo cursos da sua área, que vão te dar mais bagagem, porque o que a gente vê na faculdade, depois de fazer as três você acaba vendo também que é só a ponta do iceberg, você tem muita coisa ainda para estudar. Então, seja da sua área específica, seja de todas as afins, porque se eu quero dar aula, a pedagogia tem que tá aplicada, a psicologia talvez, também tem que estar aplicada. Como arquiteto, saber de engenharia, como Engenheiro saber de arquitetura. [...]Então assim, a gente tem sempre tem que estar em busca de construção, eu faço cursos online, não é uma graduação, mas são cursos que ajudam para aprofundar no conhecimento, da minha formação.”</p>
BD2	<p>“É um Desafio, né, porque você tá formando os futuros profissionais. Então, primeiro, ao primeiro passo que você tem que deixar de lado é o egoísmo e o orgulho de achar que aquela pessoa que você tá formando é seu concorrente. Não, ele vai ser um profissional no mercado de trabalho e você tem responsabilidade sobre a... o profissional que ele vai ser, então para mim é uma carga gigantesca... [...] O principal é não acomodar. Eu não permito que me acomodar naquelas coisas que... e tá sempre tentando renovar o conteúdo, renovar o conhecimento, pegar uma estratégia nova [...] então eu acho que de forma alguma que eu vou dizer “ah, vou parar de estudar agora”, não... é uma profissão constante, inacabada.</p> <p>E outra você lida com realidades diferentes o tempo inteiro, hoje nós temos uma geração na faculdade que se comporta completamente diferente de dois anos atrás, que se comporta diferente de 10 anos atrás e assim por diante. Não tem como você parar de estudar e aplicar as mesmas técnicas que você aplicava há cinco anos atrás no hoje. Então, você tem que estar em constante mudança, constante adaptação”</p>
BD3	<p>“Desde a Faculdade assim, os professores já falavam que “ah, você leva jeito”, né... “Você conversa bem” e “você explica bem” “as apresentações que você faz são muito interessantes”, “os trabalhos que você faz você faz uma pesquisa mais aprofundada, então assim você tem uma certa facilidade”, né... E aquilo ali foi pegando, assim, foi pegando e logo quando eu saí, que formei, comecei a trabalhar já virei sócio de escritório, comecei a atuar, fazendo projetos e logo em seguida já apareceu essa oportunidade, né [...] você tem que ter tranquilidade de você entrar em sala de aula né, falar mais pausadamente com os alunos, conversar, conseguir ouvir melhor, não atropelar, você consegue fazer um conteúdo programático para o semestre assim, que você sabe que você vai conseguir cumprir. Que você vai conseguir seguir todos aqueles pontos, passar todos aqueles aqueles conteúdos que você programou pros alunos. Então, eu acho que é mais é questão de tranquilidade, tranquilidade que você tem para entrar em sala de aula, né, para você conseguir envolver os alunos na disciplinas, que acho que é fundamental, porque não adianta assim, você chegar na sala de aula e você ficar falando, falando e mostrando e explanando conteúdos e não tá vendo o retorno dos alunos. Então agora, assim, eu vejo que eu tenho mais tranquilidade para escutar, para ver se tá dando certo ou não [...]A partir dali você já não acaba sendo por prazer né, você tem o compromisso de ler, você tem que estudar, você tem que ter novos conteúdos, você tem que ler muito para você conseguir fazer o seu trabalho e se preparar pra isso. Através disso que você vai e agregando conteúdo você vai trazer o conhecimento para você também passar isso para os alunos na sala de aula, né [...] isso aí vem da prática e junto com a teoria vem a excelência, na aplicação das duas.”</p>
BD4	<p>“Vejo meu papel com isso, tentando formar né, bons profissionais e muitas vezes também a gente interfere no humano, né, então isso aí que eu vejo não tem como desassociar isso. Então eu vejo</p>

BD4	também um papel de formação não só para conhecimento técnico, mas também na ética, nos princípios, na questão de um caráter moral dos alunos, também eu vejo que isso é importante e talvez eu trago alguns exemplos, algumas experiências, voltado a isso também.”
Unidade de sentido: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD5	“O professor tem que tá sempre estudando, sempre atualizando. Tipo, “ah sou Doutor, tá... mas há quanto tempo você tem doutorado” sempre estar lendo, sempre buscando, sempre fazendo algum curso para se atualizar, então o professor ele deve ter humildade, que eu percebi assim, de relatos daqui, do Brasil e no mundo... quando o profissional ele chega no nível de conhecimento, vem o orgulho, vem o ego muito forte que às vezes quando ele é confrontado ele não tem capacidade de dizer que eu tava errado. Realmente, então assim tô explicando alguma coisa, o aluno fala “ah mas não era isso” tem professor que já faz um jogo de cintura para se justificar, porque não dizer que realmente estava errado, obrigado por ter observado... Então tem que ter essa humildade em reconhecer as coisas e gostar realmente que faz, gostar de dar aula. Tipo assim, lógico que ser professor não é só dar aula, né, mas além de toda a parte de projeto de pesquisa e de extensão, que eu acho que naturalmente eles tem mais o foco dentro do que eu observo, pode não estar certo, mas eu vejo que no geral os professores eles são bastante engajados em projetos, todos eles fazem, publicam artigos e publicam coisas e participam de eventos e tal, só que às vezes esse mesmo professor dentro de sala de aula ele não desenvolve da mesma maneira com o mesmo carinho, então acho que tudo isso tem que estar bem equilibrado, basicamente.”
BD6	“Eu acho que ser docente é ser um participante de um processo de construção do conhecimento onde Justamente eu aprendo junto, né, é essa troca... uma relação, né [...] eu entendi que como docente eu poderia contribuir numa escala maior para a formação desses profissionais, fazer eles pensar de uma forma um pouco mais socialmente responsável, e isso pode ser uma vaidade minha de achar que eu tenho interesse e esse poder, né, Eu quero fazer com que eles se formem melhor, eu quero que eles pensam de uma forma mais humana que entenda que é arquitetura é mais, tem muito mais essa carga social, sensorial e tudo. E aí eu pensava, se aqui a gente aqui vai formar 40 arquitetos e cada um vai ter 20 clientes por ano então eu vou tá atingindo muito mais, então isso que eu sempre pensei, de fato no meu Impacto social. E aí isso que assim, eu me vejo o responsável por impactar positivamente a vida dos alunos, dos acadêmicos, de tentar deixar uma marca assim como Carlos deixou em mim, é bem ambicioso porque ele tem todo um tempo, né... uma carreira, Mas da forma que eu fui impactada positivamente, tentar passar aí isso... e é o valor muito forte para mim, muito mesmo”.
BD7	“Ser docente é uma grande responsabilidade, Por que a gente se coloca no lugar do aluno, lembra de quando a gente era aluna de uma universidade, é claro que toda etapa da educação ela tem a sua importância, né, a escola enfim tem sua importância, mas a graduação em si, é uma responsabilidade maior, talvez porque a gente tá Formando profissionais para o mercado de trabalho e na nossa área, né, que tem várias vertentes mas de modo geral trabalha com a construção, é de uma responsabilidade maior ainda porque né, se acontece alguma coisa construção, muitas vezes, que envolve vidas, seu próprio registro do profissional, pensar na qualidade da construção né, tudo isso em grande escala né, a gente pode dizer que influencia até a área da construção civil no país digamos né, porque com a nossa, com os nossos profissionais recém-formados digamos assim, se eles conseguirem atingir cada vez no nível mais alto de qualidade na sua formação essa qualidade ela vai se refletir nas obras, nas construções, na qualidade de vida da cidade, digamos assim, então eu vejo que é assim, uma responsabilidade bastante grande.”
BD8	“Ser docente universitário, é minha vida... eu falo, assim como na universidade quando eu estudava, para mim é uma válvula de escape, aqui eu tô em sala de aula eu brinco com os alunos, eu falo palavrão entendeu, eu né, me extravaso, me sinto bem na sala de aula, isso aí é uma válvula de escape pra mim. Eu detesto quando a aula não rende, tipo assim, estou tendo dificuldade aqui agora, me passaram três disciplinas de urbanismo, tô estudando, Tô gostando, mas, às vezes chegavam, eu voltava para Cuiabá e chegava para minha esposa e falava, não gostei dessa semana, não foi legal entendeu... então para mim é viver, viver pra dar aula, pra ser professor. Estou com a oportunidade de fazer projetos, estou, to empolgado e to gostando de fazer, né, mas não tenho vontade de sair da sala de aula pra isso não, a sala de aula é o que me move...”
BD9	“Eu acho que ser professor é estar no processo constante de atualização e de aprendizagem sabe, a

BD9	gente é aluno também dentro da sala. [...] Para mim ele precisa sempre tentar vincular tanto, assim, tentar passar um pouco do conhecimento que ele tem. Eu acho que a grande diferença que temos às vezes para o ensino básico, para o ensino médio é justamente que aqui a gente passa uma visão muito mais personalista, muito mais individual nossa para os alunos, do que acontece no, nas outras fases de ensino. Então acho que isso da uma Liberdade muito grande para gente e ao mesmo tempo a gente tem que fazer outras coisas que os professores também não precisam fazer, né, a gente tem sempre que tentar aliar pesquisa, extensão e até a mesmo a orientação, né, então uma outra diferença muito grande também que eu acho, é que aqui a gente aprende também todo dia com os alunos né. [...] Então eu acho que é uma carreira que nunca tá findada, você está sempre em crescimento”.
-----	---

Fonte:Elaborado pela pesquisadora, setembro 2019.

No Quadro 13 encontram-se as falas acerca da docência universitária. Os sujeitos revelam como é o “ser docente”, os anseios da profissão e o que é a docência para eles. Nota-se muito forte a influência que os professores deixam nos estudantes, pois, os sujeitos sempre citam tal referência. Outro fator marcante é que os sujeitos consideram a profissão docente uma profissão sem fim e de aprendizado mútuo. Todos, em momentos distintos, citam a necessidade de qualificação sempre, relatam o exemplo que estão deixando para os estudantes e a preocupação com o futuro profissional que se forma.

A partir da docência, surgiram as falas e relatos acerca das metodologias de trabalho do docente, as quais são evidenciadas no Quadro 14.

Quadro 14 – Unidade de sentido: Organização e Metodologia de trabalho

Unidade de sentido: ORGANIZAÇÃO E METODOLOGIA DE TRABALHO	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD1	“Olha, incrivelmente ainda tenho meus cadernos de aula, então eu tento trazer o que eu aprendi, a teoria que é aplicada, pra ter o que eu tenho no caderno... Eu estudo para poder explicar aquilo que tá escrito e ver e passar todo esse conteúdo, tanto a parte de texto que eu tenho, quanto a parte teórica, que eu tô revendo, tipo... se o professor só escrevia o básico mas falava muito eu tento ainda transcrever essa parte também para eles terem um conteúdo maior ainda da escrita. [...]Mas metodologia é uma questão que para mim é difícil de falar, porque eu sei que existem vários tipos de metodologia e eu não sei o nome de nenhuma, entendeu, então para mim é um assunto vago... Depende muito da disciplina. [...] Então se via sempre conceituação certa, eu tento trazer o meu jeito de trabalhar, mas baseado também em livros e notas, sempre, porque eu também não posso achar que eu sei sim só por ter trabalhado com isso...”
BD2	“Atualmente esse processo é mais simplificado né porque você tá muito muitos períodos de aula, mas você acaba tendo algumas alguns atalhos cortando alguns atalhos depois de um certo tempo, mas basicamente eu pego a ementa do curso, pego a bibliografia básica e como a gente já tem uma noção de quanto vai ser cada aula e quanto, qual é a sua dinâmica em sala de aula, é, eu já preparo as aulas baseadas naqueles temas. Faço o plano de ensino semestral baseado naqueles temas, tento sempre conversar com o professor que foi, foi dessa disciplina no semestre anterior, ou se são em dupla com no meu caso, com essas desse semestre aqui, as minhas duas da disciplinas são em duplas com pessoas que já estavam na matéria, então no início do semestre a gente faz uma revisão de todo conteúdo a gente conversa do que deu certo e o que não deu certo, para poder adaptar, trazer novas dinâmicas, para fazer novas biografias, novas referências para montar e planejar as aulas do semestre.”
BD3	“Referente a essas metodologias de aulas, né, um pouco de que a gente tem é a experiência da

BD3	<p>faculdade mesmo, né, de como os professores trabalhavam, as metodologias que eles utilizavam né, então eu também procuro pegar sempre matérias que eu tenho mais afinidade né, já teve seletivo que eu já cheguei a dispensar a disciplina em função de que acaba, que eu vejo que iria acabar sendo um problema né, você não tem afinidade com aquela disciplina, é uma disciplina um pouco mais complicada. Quando você não tem uma afinidade, né... então eu acho no meu caso eu acabo não pegando, ficando com carga horária reduzida mas acabo não pegando aquela disciplina em função que vai me levar um tempo muito maior para mim preparar essas aulas e eu ainda não e não vai ficar uma aula de excelência, né, então sempre pego aulas que eu tenho um pouco mais afinidade, converso sempre com os professores da Faculdade, com quem também já deu a disciplina, como que eles trabalhavam, qual foi a experiência, converso com os alunos também né, com os alunos que fizeram o semestre anterior para ver o que que eles acharam disciplina, como que o professor levou então a partir de uma conversa informal que acaba ajudando eu a fazer a programação do conteúdo que eu vou trabalhar durante o semestre.”</p>
<p>Unidade de sentido: ORGANIZAÇÃO E METODOLOGIA DE TRABALHO</p>	
Sujeitos	<p>Unidades de Significado</p>
BD4	<p>“Sim isso é uma coisa que eu sou até meio “caxias”, assim, né, eu faço um plano de ensino baseado na ementa. Então assim, se na ementa tem assim, que é importante trabalhar esse conteúdo, no plano de ensino eu tenho quantas aulas que eu vou trabalhar aquele conteúdo né, então eu consigo detalhar mais né, já tem qual que vai ser a forma de avaliação daquele determinado conteúdo, então tem bem detalhado isso... E aí eu organizo no plano de ensino, se a disciplina é uma vez por semana 4 horas, no plano de ensino tem todas as aulas uma vez por semana [...] Então, o que as disciplinas atualmente que eu to ministrando é conforto, eu sempre parto do princípio de tentar buscar uma dinâmica em aula né, então muitas vezes eu adoto a metodologia de trazer um problema né, E aí deixar assim para turma, pra a gente chegar numa conclusão. Ou para assim fazer mesmo o exercício, cada grupo ou individualmente, eles chegam num resultado, porque não existe um resultado único e certo né, então na verdade o que eu considero, o que eu acho importante é esse processo, né, esse desenvolvimento deles e aí depois a gente discuti sobre o que, como que foi o processo, o que isso contribuiu, o que ainda ficou falho, né, então é mais voltado para isso. Algumas vezes como na disciplina de conforto que é um pouco mais, tem mais conteúdo e às vezes um pouco mais aprofundado, às vezes eu consigo trabalhar algumas coisas trazendo um texto, um artigo e trabalhar em cima daquilo os assuntos da disciplina, mas às vezes não. Às vezes eu acabo ainda ficando um pouco com apresentar uma parte, sempre tentando apresentar de uma forma com perguntas, interagindo, tentando trazer eles para participarem junto e aí depois no final tentar aplicar alguma atividade para fixação... atividade, algum exercício, alguma discussão ou algumas perguntas para que eles em grupos discutam e resolvam né e respondam, é dessa forma.”</p>
BD5	<p>“Essa parte da parte de elaboração do conteúdo, como são disciplinas práticas, no caso também to ministrando desenho 1 e 2, né, então é primeiro e segundo semestre, eles estão no comecinho de tudo, então basicamente as coisas elas são, é um conteúdo bastante rígido, porque é lá no começo, é aprender mexer ferramenta de desenho, fazer planta baixa, corte e fachada. Já em desenho 2 pega rampa, escada, tesoura... Então os conteúdos eles tendem a ser mais fixos, mais engessados, só que a gente muda a forma de implementar de trazer isso para sala de aula de acordo com as experiências que a gente tem com os semestres anteriores. Isso é um pouco, como posso dizer, são processos que se renovam em todo semestre, porque não adianta utilizar a mesma metodologia porque as turmas são diferentes. Então a gente percebe, uma turma com essa característica a gente tem que tomar uma abordagem diferenciada, então às vezes, às vezes uma abordagem que funciona muito bem para uma turma, não tá funcionando muito bem para outra...”</p>
BD6	<p>“Ah, então eu trabalho mais disciplinas teóricas. Nessas disciplinas, a gente tem um grande desafio de ficar, fazer elas se tornarem bastante dinâmicas, até porque eu não dou conta de sustentar uma aula de 4 horas teórica, por exemplo... Então sempre toda aula tem interação ou de alguma atividade, na segunda parte, uma atividade de fixação, uma atividade Interativa de discussão, mas eu queria, eu queria na verdade ter mais tempo para melhorar minhas aulas assim, todo semestre a gente vai melhorando um pouquinho né”.</p>
BD7	<p>“Depende das aulas, tem teóricas e aulas que é mais de projeto, que ela não envolve tanta aula teórica, mas das aulas teóricas, vamos dizer, eu tento, eu sempre exponho, né, utilizo o PowerPoint mesmo, o projetor, mas eu sempre tento trazer vídeos, sempre tento ver se tem vídeos atuais sobre aquele assunto, para ter para descontrair um pouco e não ficar somente eu falando né, para o aluno</p>

	<p>ele ter uma outra coisa, um outro elemento para que ele tá prestando atenção também né, basicamente isso, que eu tenho que trazer assim, um material mais atual possível, mais dinâmico possível, se tiver, só quando não encontro vídeo mesmo que eu não trago, Mas eu sempre tento trazer para ser um pouco diferente de só eu ficar abordando o assunto, mas em relação as avaliações, eu tento não aplicar muita prova, prova mesmo né, eu tento colocar mais em trabalhos [...] às vezes eu faço alguns contrapontos, né, tentando atualizar aquilo que tá lá, trazer coisas mais novas. [...] basicamente eu tenho como referência tanto a ementa, como esses materiais dos professores que já davam aula também, mas aí eu complementei com pesquisas minhas, mesmo, para tentar sempre tá trazendo um material mais atualizado pros alunos.”</p>
<p>Unidade de sentido: ORGANIZAÇÃO E METODOLOGIA DE TRABALHO</p>	
<p>Sujeitos</p>	<p>Unidades de Significado</p>
<p>BD8</p>	<p>“Olha, o mestrado me falou uma coisa, um “tal” de Paulo Freire, né, rrsr me falou assim, me falou uma coisa, o Paulo Freire, que aqui nesse curso, ninguém conhece, mas ele, ele falava assim que a motivação do aluno, a curiosidade do aluno é o combustível para o aprendizado. Então, não eu aprendi que adianta eu chegar no conteúdo em sala de aula e vomitar esse conteúdo. Eu tenho o conteúdo, olha, essa aula nós vamos falar sobre esse assunto, eu tento começar a aula conversando com os alunos sobre o que, que eles, que eles trazem de conhecimento sobre esse assunto. O que é que diz a respeito, eu tento com os alunos, tirar deles o conhecimento que eles trazem, porque isso é importante né, o que ele entende sobre, sobre determinado assunto, né, o assunto que a gente vai discutir, ou as vezes ele vem com outro assunto, tem uma relação, né, com a aula, mas não é uma relação com a arquitetura, eu tiro a dúvida dele, entendeu... Porque o que eu aprendi também, que como o Rubem Alves, ele fala que o professor tem que estimular o aluno perguntar, não é o professor que dá a resposta, não é dar a resposta pro aluno entendeu, então, o aluno se ele pergunta ele tem dúvida, ele tem que tá curiosos, então ele tá aberto aquilo que a gente vai conversar e aí, ele aí, aí, isso acontece aprendizado, ele vai somar porque, na dúvida dele, ele já tem alguma, alguma experiência sobre o assunto, aí vai somar, somar com ele isso é um aprendizado, né, então eu tento fazer isso...”</p>
<p>BD9</p>	<p>“As ementas do curso de arquitetura especificamente elas são muito, ou muito vazias ou muito amplas e esse semestre, por exemplo, eu me encontrei numa disciplina que repetia ementa de outras duas... então eu procuro entender, procurei conversar com os outros professores dessas outras duas, compreender como funcionava essa evolução de conteúdo para conseguir encaixar o conteúdo dentro do eixo que eu precisava, então eu sigo o plano de ensino, mas eu dou uma interpretação própria minha.[...] Na arquitetura a gente tem muito essa metodologia ativa, né, a gente trabalha muito principalmente nos projetos com o esquema de orientação, você dá um programa, um problema para solucionar e ele vai solucionando ao longo do semestre.”</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, setembro, 2019.

No Quadro 14, acerca das metodologias de trabalho e organização das aulas, os sujeitos relatam que essas informações variam conforme as disciplinas em que estão atuando. O curso de Arquitetura e Urbanismo contém muitas disciplinas práticas, com a produção e desenvolvimento de projetos, as quais necessitam de metodologias ativas para o cumprimento das atividades. Já nas disciplinas teóricas, os docentes baseiam-se nas ementas, bibliografias indicadas e muitas vezes se baseiam nos exemplos das aulas que tiveram com seus professores, quando alunos. Há docentes que guardam o próprio material da sua formação inicial para fundamentação das suas aulas. Outro fator relevante que os docentes apontam é o uso da tecnologia que hoje é de fácil acesso, a favor da construção do conhecimento.

Os sujeitos ainda apontam que a experiência em sala de aula proporciona uma melhor atuação e prática docente, tanto no desenvolvimento da profissão quanto na elaboração e organização das aulas, e também na metodologia de trabalho. Outro fator que é citado nas falas como subsídio para a organização e metodologia é a conversa com outros professores que já trabalharam com as referidas disciplinas, servindo de aporte com material e práticas desenvolvidas.

Durante as conversas foi possível perceber que muitos docentes são influenciados e carregam consigo exemplos de profissionais da sua graduação, cursos e pós-graduação, conforme explanado no Quadro 15, com a unidade de sentido – Influência para a construção da docência.

Quadro 15 – Unidade de sentido: Influência para construção da docência

Unidade de sentido: INFLUÊNCIA PARA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD1	“Como vai poder parecer um tiro no pé eu dizer isso, mas eu vim com a intenção de ter um emprego, essa era a minha ideia. Mas também fico pensando, será que eu tenho toda essa bagagem para poder dar aula, tenho todo esse conhecimento para dar aula, e eu fico assim... pensando, eu fico ainda, né não tenho certeza. Porém, quando eu estou na sala de aula, antes mesmo preparando, né, pra ir pra sala de aula, eu tento buscar o máximo de informação possível, dos meus professores e do que eu vi na sala de aula e do que eu dou conta de estudar além. Sim, falta prática, falta, eu sei que falta [...]E eu converso com outros professores, os meus professores, eu ainda tenho contato com eles. Então eu converso, pergunto e tem dias que eles só falam, é isso só, tipo, é isso e pronto. Outros, eles não... vamos conversar sobre isso. Então tem dias que a gente dá conta de dialogar, tem dias que é isso acabou [...] Mas o que eu penso pra trazer pra minha sala, são os exemplos dos professores que considero que foram os meus melhores professores, mas não sei se isso realmente responderia bem essa pergunta entendeu”
BD2	“Só que a vontade da docência foi muito anterior a isso, desde que meu pai foi professor, desde que eu era adolescente eu ajudava com as professoras nos ensinamentos básicos, ensinava para graduação, então sempre gostei muito da área docente, uma vontade muito grande de ir para docência, porque eu me sentia atraída para esse para esse nicho [...] E exemplos, eu tive muitos exemplos aqui, mas principalmente duas pessoas que me chamam muito atenção pela responsabilidade pela forma como elas atuam na docência, como a ... e a ..., que para mim são duas professoras assim, além de duas pessoas excelentes, né, também tem uma postura, são muito caridosas em como, em colegas e professoras. Isso a gente vê nelas que tentam sempre estar modificando a sua postura, modificando a sua metodologia, tentando atingir o aluno de forma positiva sempre, né. Então isso aí me fez, são grandes exemplos. Elas são grandes exemplos para mim nesse sentido.”
BD3	“Todos os professores na verdade cara, porque o que a gente percebia na época de aluno é a paixão, a paixão que eles traziam para sala de aula, a forma que eles traziam esse conteúdo, que eles falavam, que eles explicavam. Então, acho que muitos professores, é difícil falar um só que me influenciou, porque na época foram vários professores né.”
BD4	“O que me influenciou muito foram os meus professores, muito, né, às vezes assim, até penso que certa forma é bom, mas também tem alguns problemas, né. Porque eu vejo os meus professores com olhar, mas também eu era um tipo de aluno da sala de aula. Então, talvez a metodologia do meu professor tipo assim, que eu acho uso algum professor de exemplo, aquela metodologia deu muito certo comigo, mas eu tinha um perfil em sala de aula que não era de todos da sala de aula. Então, de certa forma no início eu até percebia que eu tentava fazer isso a partir dessas experiências que eu tive de alguns professores, né, então a esse professor fazia dessa forma, nunca foi um único

BD4	exemplo, né.”
Unidade de sentido: INFLUÊNCIA PARA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD5	“Basicamente quem me influenciou e influencia são meus próprios colegas, que também foram meus professores, então desde lá de trás, desde quando eu era aluna, eu já via como que era o trabalho aqui, é um pessoal bastante engajado, então basicamente eu vejo a forma como eles lidam com as situações, como eles funcionam e também eu vejo bastante de quando a minha orientadora trabalhava, que é a [...] e que agora tá afastada para pós-doutorado, ela não se encontra na UNEMAT... Então, ela tem uma postura incrível, inclusive a minha postura como professora, não que eu puxei isso dela, mas acho que por, por similaridade já tinha coisas em comum, eu vi que era um perfil bastante parecido... pessoas um pouco mais ativas, tratam a sala de maneira um pouco mais dinâmica, isso atrai um pouco mais a atenção do aluno.”
BD6	“Eu fui muito influenciada, assim, inspirada no Professor Carlos Ednei, que foi meu professor aqui, que eu sempre admirei... contribuiu com o meu projeto de TCC, foi meu co-orientador, foi no campo fazer pesquisa comigo, depois ele contribui com o meu projeto do mestrado, foi banca do mestrado... e tive a oportunidade de trabalhar com ele inclusive em projetos de extensão é algo assim, eu falo que ele é meu guru acadêmico, ele me inspirou e inspira bastante.”
BD7	“Então, acho que sim, eu não sei se dá pra chamar de influência, assim, mas, desde a graduação, por exemplo, né, já tem algumas atitudes de alguns professores que você fala assim, “Ah, legal, bacana, né” que hoje como professora eu vejo assim que eu posso ser também daquela forma, mas por outro lado tem algumas atitudes também que eu falo assim que como aluna eu não gostei e hoje como professora também não gostaria de exercer como professora... mas acaba que acho que sim porque influencia na maneira de atuar hoje na prática, né, porque assim, na verdade são alguns exemplos, né... mas assim, até os professores que eu considero muito bons, né, na época de aluno tinha, hoje tem também, professores que não sou eu que considero bons, mas os alunos também, consideram... mas assim não sei se dá para dizer que eu me espelho neles, eu na verdade, eu quero dar o meu melhor, não ser como outra pessoa.”
BD8	“Eu me espelhei muito nos meus professores, eu tive um professor, que a partir dele eu sempre falei pros meus alunos, arquitetura não é planta baixa, é muito mais do que uma planta baixa... não foi esse professor que me disse, mas ele que me mostrou que era arquitetura, quando as aulas dele era sobre análise de projeto, então quando ele pegava um projeto, ele não analisava só a planta, a organização espacial, ele via a questão simbólica, ele fazia uma análise daquela edificação de um ponto de vista funcional técnico entendeu, e eu pensava, cara... arquitetura é isso, então isso, isso me influenciou... eu enquanto profissional, eu até eu já tava gostando do curso e olha a hora que ele me mostrou isso, eu pensei... cara, é isso... não é um desenho de uma planta, isso aí é representação gráfica, então eu falo isso... então esse professor grande cara, eu fiz estágio com ele, né, foi o cara que me apresentou arquitetura e a partir dessa apresentação eu fui entendendo melhor, buscando mais informações e isso aí, na sala de aula é isso que eu acredito...”
BD9	“Muitos dos meus professores com certeza me fizeram crescer muito, mas para as minhas aulas hoje eu lembro sempre muito de um professor de teoria, que ele era fantástico, ele era uma enciclopédia ambulante, sabe... a aula dele era só imagens e ele disparando, a gente ficava correndo para notar e tudo mais. [...]teve um professor que a aula dele era muito boa e aí ao final da disciplina ele perguntou para a gente “o que vocês estão achando da disciplina, porque eu tento montar ela tem 35 anos. Eu tenho 35 anos que eu tô dando essa disciplina, que eu vou aprimorando a cada dia”. E isso é a prova de que a gente não tem descanso nunca, né, eu acho que é um é uma profissão de fé quase, né, A gente trabalha sabendo que tá trabalhando mais, sabendo que tá ganhando menos, mas trabalha com tranquilidade com a felicidade muito grande né...”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, setembro, 2019.

A partir do Quadro 15, acerca das influências para construção da docência, se destaca o fato de muitos docentes serem filhos, netos ou terem parentesco próximo com docentes. Os sujeitos citam esse fator como influência marcante pela escolha da academia. Outros citam a

influência dos professores da sua graduação, que inspiraram e ainda inspiram, em diversos aspectos, sua profissão, é possível perceber que para alguns docentes a influência é marcada por aspectos positivos. A partir disso é possível pensar sobre as práticas, a atuação e a desenvoltura como docente.

Ao elaborar as unidades de sentido para contemplar os principais aspectos abarcados nos relatos dos docentes, se fez necessário enfatizar também os desafios enfrentados pelo docente ao ingressar na carreira acadêmica, ilustrados no Quadro 16.

Quadro 16 – Desafios do ingresso na docência

Unidade de sentido: DESAFIOS DO INGRESSO NA DOCÊNCIA	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD1	“O desafio é todo dia, né, todo dia mesmo sendo turmas parecidas, é desafiador...”
BD2	“O maior desafio pra mim foi a insegurança né, porque eu tinha 25 anos, eu estava entrando pra dar aula para algumas pessoas que eram praticamente da mesma idade, então isso é um desafio muito grande, você acha que você é, porque a principal questão que você dá aula para adultos é você tentar prender a atenção deles, né, então é muito difícil isso e essa insegurança bate muito forte.”
BD3	“Todo começo é complicado, né, eu ainda me vejo assim nessa questão da Faculdade ainda, que todo, todo semestre tem aquele frio na barriga de você começar. E no começo é muito mais complicado em função disso, né, porque você até então, você tinha experiência de sala de aula, mas você como aluno e outro professor. Não como você professor, nem passando conteúdo, passando conhecimento para 40, chegamos a ter turmas de 46 alunos aí. Então no começo é muito complicado, né, tem aquele friozinho na barriga, a gente acaba atropelando um pouco as coisas, a gente não faz uma programação às vezes até em função da inexperiência, faz uma programação muito longa e você acaba não conseguindo cumprir aquela programação... Mas eu vejo que é para iniciar, primeiro segundo semestre você vai dar aula eu acho que é bem normal, né, você, tem a ansiedade, né, fica naquela expectativa será que eu tô atendendo as expectativas dos alunos também... então acho que a dificuldade maior é por isso, né.”
BD4	“As primeiras vezes eu ficava muito insegura, né, e com o tempo eu fui conseguindo ter segurança, percebendo que algumas coisas não é bem de um jeito que deve falar, foi assim, fazendo, errando e foi dessa forma [...] Então assim nos primeiros semestres aí eu senti muita dificuldade, né [...] Mas foi relacionado a isso, a essa insegurança que o princípio nos causa e esse não conhecimento que eu tinha no início, com o passar do tempo isso vai melhorando...”
BD5	“Foi bastante complicado no começo, até por uma questão de insegurança... você tá aprendendo né, ninguém quando pega uma atividade dessa pela primeira vez, eu acho que mesmo quando a pessoa estuda pedagogia, quando ela vai para a prática a primeira vez ela sente um “Eita, o que que eu vou fazer agora”, né... então quando a gente não tem essa preparação, esse susto ele ainda é um pouco maior. Então foi basicamente isso, me adaptei, um tempo depois passou a ser normal, mas eu acho que a insegurança ela tava ali, sempre.”
BD6	“Eu tive dificuldades especialmente antes do mestrado. Porque eu peguei áreas teóricas mas de história eu peguei uma outra que eu tinha afinidade, o mestrado me deu mais segurança, não eu não aprendi nada claro no mestrado, do que eu vou colocar em sala de aula, mas todo embasamento, a gente aprende a ser educador dentro do mestrado. Não só o método, mais se aproximar de uma dimensão mais humana de relação entre professor-aluno, de compreender a nossa responsabilidade enquanto educadores, isso tudo eu tive a partir do mestrado, porque a gente tem uma formação profissional de Bacharel, né, não é licenciatura, né, então essa dimensão de me entender como docente acontece no mestrado [...] Tive muita insegurança no início, dentre as dificuldades foi o que mais marcou, na relação professor-aluno eu nunca tive muito problema professor-aluno, mais essa questão de me construir, construir um repertório mesmo, de eu poder passar conteúdo com responsabilidade mesmo, o aprendizado que a gente tem que ter. Essa foi a

BD6	minha dificuldade... também de me organizar no sistema, de entender como que é o processo de plano de ensino, de alimentar plataforma digital, de presença, de Nota, tudo isso eu tive que aprender né... e é natural todo mundo tem, mas essa foi minha dificuldade... minha insegurança era, tipo às vezes Vocês passar ali um conteúdo que não tinha tanto domínio, entre outras coisas...”
Unidade de sentido: DESAFIOS DO INGRESSO NA DOCÊNCIA	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD7	“Você tem alguns receios mesmo, eu acho que ter medo é normal, e até ajuda em muita coisa, assim, a gente prevenir muitas coisas, né, ou fazer certo outras. Mas eu tenho percebido, né, que eu acho que eu tenho facilidade sim para dar aula, eu não tenho, nunca tive problema para apresentar em público, para falar em público, essas coisas assim... então assim, para mim a parte mais difícil é preparar a aula, porque depois da aula preparada, para chegar na sala de aula e ministrar o conteúdo para mim, é, é bem tranquilo então assim... eu, eu posso dizer que eu tenho uma certa facilidade que nem eu mesmo sabia que tinha em dar aula. [...] desafio... todo dia é um desafio, porque eu não sei como que a turma vai estar né, é um Desafio lidar com uma turma que tá muito empolgada e às vezes quer conversar, chega um nível ali que quase atrapalha a minha, a minha aula, é um desafio quando a turma tá muito silenciosa, mas porque tá quase dormindo, é um desafio lidar com isso, é um desafio lidar por exemplo com algumas situações em que o aluno não está agindo com muita educação.”
BD8	“Então, eu não senti dificuldade dentro de uma sala de aula, eu vou te falar [...]então, eu me senti um pouco à vontade dentro de uma sala de aula, me sentir né, Então aí com obrigação, com a de que eu teria que estudar, que eu teria que preparar a aula, né, que eu teria que ter um material né, que eu não poderia chegar ali e ficar falando, falando, coisa sem sentido... No começo acontecia isso, eu percebi que não tinha uma, uma, um começo meio e fim, eu divagava às vezes, né, começava a falar aqui lembrava de outra coisa, aí eu ia divagando, até vai lá e voltar... tinha isso ao durante, durante o processo, eu comecei aí, mas com o tempo foi melhorando tudo isso.“
BD9	“Eu acho que a maior dificuldade da sala de aula é você tá preparado, porque muitas vezes vão vir dúvidas que nem você teve e que é seu conteúdo que vai te ajudar a responder. No princípio acho que os alunos me testavam muito, porque eu estava começando, vindo de fora, acho que eles faziam perguntas justamente para saber se eu tinha certeza e que sabia. [...]eu já tinha feito a qualificação antes, eu acho... então não encontrei muita dificuldade do primeiro momento, eu sempre sinto uma pequena dificuldade em avaliar principalmente seminário, de alunos e isso, isso é uma coisa que eu tenho dificuldade, não diria nem que é dificuldade, é uma insegurança, tentar ser sempre o mais justo possível, não levar em consideração outras coisas, então às vezes essa, talvez até na minha maturidade, pela minha idade, que a gente aqui existem alunos que são mais velhos do que a gente né, então a gente acaba tendo uma proximidade com os alunos que faz com que em alguns momentos eu tenha uma insegurança em avaliar e acaba que às vezes aquele aluno que a gente tem proximidade ele fica mais, acho que é mais prejudicado né, que a gente acaba pesando mais ali.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, setembro, 2019.

No Quadro 16, constata-se que os relatos se relacionam aos desafios enfrentados no início da carreira docente. É perceptível que a maioria dos sujeitos aponta a insegurança e a falta de preparo como fator marcante nesse processo, mas também relatam que, com o passar do tempo, a prática, impulsionada pela experiência, aprimora o desenvolvimento. Outros docentes apontam que as formações e a pós-graduação auxiliam nesse momento, pois proporcionam maior propriedade, segurança e aporte prático/teórico/metodológico para esse professor. Ainda ressaltam que a docência é uma profissão com constantes desafios, aprendizados e surpresas.

Outro aspecto abordado nas entrevistas foi a respeito dos subsídios que a instituição e a coordenação de curso oferecem aos docentes em início de carreira, conforme apresentado no Quadro 17.

Quadro 17 – Unidade de sentido: Subsídios da coordenação e instituição.

Unidade de sentido: SUBSÍDIOS DA COORDENAÇÃO E INSTITUIÇÃO	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD1	“Já que não vai aparecer meu nome... e aí, que meio que você “cai” dentro da sala de aula. Você vai para sala de aula, ninguém te explica nada, só fala: você tem uma ementa, você tem tantas horas de aula, e foi isso... É, eu perguntei em um momento, como que, o que, quanto deveria aprofundar, porque como eu comecei com parte de estruturas, me colocaram numa disciplina básica, que é a resistência materiais e resistência materiais é tão grande, é tão amplo, tem tanta coisa, poderia ter ido afundo.
BD2	“Eu senti um acolhimento muito grande do corpo docente que estava no momento né. Então nesse sentido aos professores me deram todo o apoio. Mas se eu perguntar, a instituição UNEMAT me deu apoio, subsídio pra ser professor, não... quem me deu foi o corpo docente da arquitetura, da Unemat naquele momento. [...] A universidade vem aplicando também isso, nós tivemos alguns cursos pedagógicos, a gente tem as reuniões pedagógicas do próprio curso que é toda essa vivência, essa preocupação de um semestre para o outro. O que tá passando, o que nós podemos melhorar como metodologia, como estratégia pedagógica... Então o curso tem tido muito essas preocupações também e isso é muito bom, então se a gente não se acomoda a gente consegue tá sempre renovando as coisas para o curso...”
BD3	“Simplesmente é as trocas de experiências que nascem das reuniões pedagógicas que a gente tem curso, né, que às vezes é semanalmente dependendo como que tá a demanda, de acordo de como que tá o seguindo o semestre a gente marca reunião. Mas então, mas basicamente seria um essas reuniões pedagógicas que a gente tem durante o semestre, né. Essa troca de experiência dos professores, o que ele representa, a gente tem um grupo de projetos, então esses momentos colabora, é extremamente importante, né, porque a gente acaba ficando sabendo né... as dificuldades né, que tem, que o professor da outra disciplina tá enfrentando, colocar, expor certo assunto, então a gente acaba pegando, já conseguindo refletir sobre aquilo para antecipar esse problema, para não chegar naquele semestre e aquele mesmo problema que o outro professor já teve... Então eu acho que é fundamental essas reuniões e conhecimento justamente para isso né, para a gente ter essa troca de experiência.”
BD4	“Não tive nenhuma qualificação alguma, aqui na universidade também nem para entrar aqui, também no concurso eu me saí bem também até nessa parte de pedagógica, mas realmente eu não tive, então até certo ponto... Como é que funcionava, como é que era fazer avaliação para os alunos, como é que era ter esse domínio da turma né, então foi aprendendo ali nos primeiros semestres, ali errando, aprendendo, fazendo... aprendendo na prática né.”
BD5	“Assim eu acho que a maior parte, o interesse maior, eu acho que parte da pessoa realmente. Mas a Unemat ela tem, principalmente os encontros pedagógicos, Todo começo de semestre, início de semestre letivo, a gente faz bastante reuniões e sempre o diretor pedagógico traz uma palestra, inclusive a última palestra que foi dada foi sobre metodologias ativas, uma forma bastante interessante de utilizar e tipo assim, formas de mudar a metodologia das aulas então não importa se é prática, se é teórica, você consegue absorver o conteúdo e aplicar na sua disciplina, trazer o aluno como principal [...] tipo assim, a formação, formação mesmo eu acho que parte do professor, mas a unemat ela faz com alguma frequência palestras, reuniões, até as próprias reuniões pedagógicas, do curso de arquitetura são bastante interessantes, mas no começo e no fim do semestre também, acontecem as reuniões gerais com todos os professores de todos os cursos e aí acontecem essas palestras [...] Se eu tivesse começado sozinho talvez não tivesse sido tão bacana essa experiência. Talvez desse mais medo, mas como eles tem uma experiência muito maior né a gente aprende e trabalha junto...”
BD6	“Nessa questão eu acho que é você, você por você... eu não tive apoio, aí, eu tive apoio do

BD6	professor [...] com o repertório dele, como sou contratada, né, a gente cheguei lá. A vaga é sua, né, e ele me contribuiu com material que já me ajudou muito, mas de outros professores eu cheguei a procurar professor que não me ajudaram, embora tivesse toda disciplina ali pronta, entendeu... então, mas a instituição em si, o departamento de arquitetura, a coordenação de arquitetura não tá preparada para eu acho que dar esse minicurso introdutório, inclusive de questões formais sabe, de um técnico poderia fazer esse papel por exemplo.”
Unidade de sentido: SUBSÍDIOS DA COORDENAÇÃO E INSTITUIÇÃO	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD7	“Olha, para, na minha experiência o que a Universidade de modo geral me ofereceu foi praticamente a grade curricular, o PPC do curso, para eu ter um Norte, tipo assim, o que que é e trata aquela disciplina né, para os alunos, mas de um suporte assim, diferente eu não tive... Eu particularmente não tive, eu que tive, que é assim... tudo partiu de mim, né, eu corri atrás dos professores, mas por exemplo, eu tive, assim, na hora de ser contratada, de ser chamada, por exemplo né, a coordenação conversou comigo, até me forneceu os contatos desses professores né, Então isso, assim já foi uma facilidade, Mas eu posso dizer que partiu muito mais de iniciativa minha, né. [...] a princípio eu corri atrás dos professores né, pedi como que eles trabalhavam, qual que era a forma que eles davam aulas, como que eram as avaliações, alguns... todos eles, todos eles me forneceram os próprios materiais deles de aula.”
BD8	“Então a minha dificuldade aqui na Unemat, foi que eu assumi disciplinas que não, não que eu não tinha conhecimento, mas estava buscando conhecimento, que é urbanismo, mas aquele conhecimento autodidata, não é aquela coisa, tipo, pô, agora eu to dentro da sala de aula, não posso falar besteira, então eu tive, tive, os primeiros meses fora, foi uma adaptação muito grande porque, porque eu tô trabalhando disciplinas que eu não tinha domínio... aí como eu não tinha essa bagagem, eu conversei com a professora [...] que eu estou substituindo, aí ela, me ajudou, passou conteúdo, passou livros... mas a coordenação não tomou nenhuma iniciativa não, isso foi meu mesmo...”
BD9	“A universidade ela acaba fazendo alguns encontros antes do início das aulas, que nesse semestre especificamente foi muito bom, porque trouxeram uma palestrante do campus de Cáceres, trabalha no curso de medicina e ela vai explicar para gente como que funcionava o ensino no curso de medicina que é pelo uso, pelas metodologias ativas, que na verdade é um pouco que a gente usa na arquitetura, só que não com esse nome bonito talvez. Mas então nesse semestre foi muito, foi muito interessante, mas nos outros semestres essa semana de preparo pedagógico são para gastar o nosso tempo só sabe, porque eles querem que a gente venha, venha para eu ouvir os diretores falando o quanto que o curso cresceu, quanto que o Campos ganhou. Eu acho que isso nem relevância não tem para gente sabe, se ainda fosse uma questão política, assim sabe, para a gente poder ensinar os alunos a lutar pelos direitos eu acho que você poderia ter alguma relevância, agora que eu to aqui, eu não vejo nenhum preparo pra isso. [...] você vai ter mais ou uma semana de preparação ali para poder entender como funciona os procedimentos como funciona a escola e tudo mais. Aqui, a gente não pode dizer que a informação não tá disponível, né, todo mundo tem acesso para PPC, mas ela não é incentivada eu realmente acho.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, setembro 2019.

No Quadro 17, que versa sobre a unidade de sentido subsídios da coordenação e instituição, nota-se que os docentes consideram importantes as formações proporcionadas pela IES e semanas pedagógicas, e se baseiam em documentos, como o PPC, ementas e diretrizes para organização do seu trabalho. Há ainda aqueles que apontam que a IES não proporciona um aporte ao docente que inicia na instituição, sendo superficiais as formações, e que essa atuação poderia ser melhor, pois, muitas vezes é bastante “técnica”. Ainda é possível notar que muitos recorrem a outros docentes para auxílio e conhecimento das normativas, sistema e metodologias.

Ao findar essa subseção espera-se que as unidades de significado explanadas tenham sido pertinentes às unidades de significados elencadas. Na próxima subseção, discorre-se sobre as unidades de sentido e significado acerca da formação continuada, pós-graduação e desenvolvimento profissional dos docentes sujeitos da pesquisa.

5.4.3 Desenvolvimento Profissional

Neste momento, são trazidas as unidades de sentido e significado correspondentes à terceira categoria, acerca do desenvolvimento profissional docente, conforme consta nos Quadros 18, 19 e 20.

Quadro 18 – Unidade de sentido: Formação continuada e Pós-graduação

Unidade de sentido: FORMAÇÃO CONTINUADA E PÓS-GRADUAÇÃO	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD1	“Eu não tenho uma pós-graduação, eu tenho três graduações, só. Eu sou arquiteto urbanista, sou engenheiro civil e tenho tecnólogo que é superior, né, em conservação e restauro de móveis. Então tem uma área com toda comum, né, porém, ainda não fiz o mestrado que é ideia da sequência... sim pretendo fazer o mestrado, só não dá para fazer agora, mas sim pretendo.”
BD2	“Acredito que é importantíssimo porque eu vejo hoje que eu tenho uma facilidade pedagógica, mas eu também vejo que muitos, porque eu convivi muito com professor, eu tive muita convivência com professores, então eu tenho, eu estudo a respeito da dinâmica de estratégias pedagógicas, de magistério, claro que não voltado para o ensino superior na época né, mas sempre muito atenta a essa questão, mas eu tenho uma certa facilidade, por aprendizado [...] Então eu acredito que é de essencial você ter alguém que te mostre esse caminho, ter uma formação ter uma pós-graduação ter um apoio pedagógico para que você consiga ter e mudar suas estratégias caso não seja funcionando né. Vejo que com certeza é importante ter uma formação continuada e não parar de procurar o conhecimento[...] Eu acredito que eu tenho conseguido obter os resultados das aulas que eu tenho tido, só que eu sei que tem muita coisa que eu posso melhorar, provavelmente cursar uma prática continuada na docência especificamente. Com certeza é importante essa formação docente, eu acredito que o conhecimento acumulado tem, é de fundamental importância na hora de dar uma aula, mas essa outra formação vem na hora de você praticar a docência, né.”
BD3	“Então, formação continuada, pós-graduação assim pra ser professor até o momento eu não fiz ainda, né, simplesmente formações complementares que eu tenho é pós-graduação né, é especialização, em outros cursos que também querendo ou não ajuda a gente agregar conteúdo para trazer para sala de aula que a gente sempre consegue ligar uma coisa com a outra com o conteúdo que você está falando, é... mas assim formação continuada para professor a gente não faz, eu não cheguei a fazer. [...] Eu ainda não tive a oportunidade de fazer um mestrado, como falei né, simplesmente até agora só estou nas especializações, duas especializações que eu tenho, mas pretendo fazer o mestrado, que eu quero né, quero seguir essa área, mas até o momento, ainda não, eu não consegui falar “não agora eu vou parar para fazer um mestrado” e sabe que é complicado, eu já saí da faculdade conciliando várias atividades, hoje tenho dois filhos então acaba ficando um pouco complicado né, mas eu pretendo fazer um mestrado mais pra frente ainda, vamos programar certinho né. Pretendo fazer um mestrado para mim seguir aí na carreira porque querendo ou não é através do mestrado através do doutorado que você, você vai se preparando pra docência, específico.”
BD4	“Eu sempre levanto a bandeira da formação continuada que a gente tem que ter, toda vez, não é só no início do semestre que a gente tem uma semana de planejamento. Lá naquela semana às vezes

	trata, alguns assuntos sobre novas metodologias, sobre saúde mental, sempre tem um tema para semana de planejamento, só que eu às vezes ainda acho que não é tão eficiente, tão aprofundada... é uma palestra, foi aquilo e foi aquilo. Mas também ela contribui muito...”
Unidade de sentido: FORMAÇÃO CONTINUADA E PÓS-GRADUAÇÃO	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD5	“Pra docência com certeza é importante a formação continuada sim, que a partir de que a pessoa decide quando seguir a vida acadêmica, na vida docente, ela tem que estar sempre se atualizando, porque ela tá passando conteúdo, as coisas só vão se atualizando... E aí você tem que atualizar para passar sempre as últimas informações [...] assim eu tô dando aula, eu tô fazendo pós-graduação design de interiores já pensando que eu talvez pudesse seguir a vida no mercado de trabalho, mas ultimamente eu tenho pensado em outras coisas, então assim, não é que eu não é que eu não estou fazendo mestrado, doutorado em educação porque eu não acho isso importante mas é porque eu ainda não defini isso, se é realmente isso que eu quero. [...] porque a partir de quando você decide fazer, você tem que dedicar de cara e tem que fazer bem feito.”
BD6	“Depois disso, então eu volto com mais segurança para sala de aula, claro que a demanda de estudo é igual, eu tenho responsabilidade de tá sempre estudando pra, porque eu tô no começo, como você falou que eu tô no começo... Então, a gente tem que tá aprendendo constantemente mas é um de processo de construção e pra mim foi fundamental eu ter tido essa experiência acadêmica, o mestrado. Me fez compreender meu lugar social nesse espaço acadêmico [...] a minha pós graduação colaborou totalmente com a construção docente, vejo que com certeza, é aquilo que eu falei que eu comecei a compreender a minha responsabilidade, mas também como se dá inclusive para o processo de aprendizado, você como fomentador disso, como facilitador do aprendizado, enfim então, o mestrado me deu essa noção que academia não dá e justo pelo perfil da graduação né, por ser bacharelado...”
BD7	“O mestrado ele foi assim, apesar de não ser na área da docência, ele foi um diferencial bem grande, para graduação, para me ajudar a dar aula, no sentido principalmente assim, de desenvolver mais a fundo, é uma pesquisa relacionada a um tema, que no meu caso foi relacionado ao sistema construtivo. Então assim, abriu o meu olhar para outro sistema que até então não tinha estudado na Universidade, também para ter essa primeira experiência, como docente, mesmo sendo como se fosse um estágio digamos assim, né... Mas também quando pra trabalhos acadêmicos mesmo, parte de normas técnicas. Porque como professora, acaba que a gente acaba orientando alunos para tcc, sendo banca de outros, então a partir da minha experiência eu vejo que é fundamental, o mestrado assim ele realmente foi um divisor de águas, nesse sentido de aprender mais e fazer melhor trabalhos acadêmicos... acho que é bastante importante na parte da docência também e te prepara pra ela, né. [...] Assim, eu acho que sim, eu acho que, que é muito assim, da minha experiência mesmo, né... Eu como professora logo que eu formei, eu teria sido muito diferente da professora que eu sou hoje, como, após o mestrado, isso que nem é especificamente para docência né”.
BD8	“Para mim a formação continuada fez total diferença no meu desempenho, aí depois aí eu fiz uma pós na área de ensino superior, de didática, que também colaborou muito na minha postura enquanto professor dentro de sala de aula, né. A pós foi assim, não foi opção foi, foi até por uma necessidade para continuar como professor Universitário, a Unic exigia uma formação didática né. O mestrado também surgiu assim, surgiu a oportunidade, né, a Unic ofereceu o mestrado na área de Ensino, aí eu fiz, né, que também me deu uma nova, né, novos conhecimentos, novas, ampliou um pouco mais essa minha, enquanto Professor, estratégias de aula, né...”
BD9	“Essa formação para docência veio totalmente do meu mestrado, que foi em engenharia civil, algumas disciplinas do mestrado elas também foram grande fonte de inspiração de conhecimento de novas metodologias que são possíveis até e a minha pós em docência, ela me ensinou muito os caminhos burocráticos educação e trouxe também o conhecimento de novas metodologias que eram possíveis é porque a gente eu acho que o curso de arquitetura por não ser um curso de Educação, ele acaba não dando formação nenhuma para você ser um professor, que eu tentei dizer mais cedo era justamente isso, pode ser que o aluno consiga, mas dizer que ele tem formação, que ele tem preparo, eu acho que ele não tem. Então quando saí da Faculdade, eu procurei trabalhar como docente, mas de fato, depois que tive experiência do mestrado, da pós-graduação, que fui perceber que eu não tinha conteúdo, não tinha domínio para poder desempenhar uma disciplina.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, setembro 2019.

Nota-se, no Quadro 18, que há dados sobre a unidade de sentido de formação continuada e pós-graduação. Nele é possível verificar que os sujeitos consideram de extrema importância essas formações, e que a partir delas observam diferenças no seu desempenho como docente. Os sujeitos ainda consideram que cursar pós-graduação é totalmente relevante para a profissão docente, porém, nem todos conseguiram fazê-la, apesar de demonstrarem o desejo e a percepção de sua importância. Os docentes que já passaram pela pós-graduação *stricto sensu* afirmam e ressaltam a importância desta para seu desenvolvimento profissional como docentes.

A seguir, apresenta-se o Quadro 19 com os dados referentes à unidade de sentido – Desenvolvimento profissional.

Quadro 19 – Unidade de sentido: Desenvolvimento profissional

Unidade de sentido: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD1	“Me vejo em crescimento... em crescimento, eu tenho muito aprender, muito mesmo. Mas eu percebo que hoje eu já dou conta, eu percebo que sim, eu estou ensinando e que os alunos que antes tinham ressalvas, hoje já começam a me procurar para tirar dúvidas.[...] esse semestre foram 10 querendo fazer TCC comigo e aí eu tive que selecionar e os além dos outros que acabaram surgindo também. Então isso para mim é gratificante, demonstra que eu ganhei visibilidade, tô ganhando principalmente reconhecimento e é isso... é contínuo, né [...] amanhã faz dois anos que eu comecei a dar aula aqui, então em dois anos eu acho que melhorei muito... tanto na didática, quanto na postura mesmo, eu sempre tentei ser uma pessoa mais tranquila, mas eu percebi que depois de um tempo, que ser muito tranquilo não dá certo, você tem que se impor, mas o impor, não quer dizer que você tem que ser mau, você quer ser respeitoso do mesmo jeito que você quer ser respeitado. Então, eu vejo que eu tenho crescido e tá sendo um crescimento firme, não tá sendo um crescimento só, tipo um castelo de cartas, sem base sabe... Tá sendo bem estruturado, eu tô gostando, tá melhorando... aí pra melhorar isso, pretendo sim fazer mais cursos, mais a pós, então acaba que é contínuo... é e vai ser pra sempre.”
BD2	“No meu crescimento como professora eu acredito que mudou um pouco do idealismo para o realismo, né, então lá no início você tinha um ideal uma que várias questões que você não sabia responder, que você estava entrando dentro do corpo docente, é, tendo essa dinâmica com nova com os alunos, né, então tem coisa que você experimenta que não dá certo, tem que ter ferramentas que você sabe que serão mais eficiente, então você reaplica elas, mas às vezes uma ferramenta que deu certo com um semestre não vai dar certo com o outro... então a maleabilidade acredito que seja a principal coisa e também a rapidez com que você percebe essas coisas, né, essa dinâmica.”
BD3	“Na verdade é complicado eu falar que sou bom docente, né, porque a gente tenta trabalhar da melhor forma possível, né, mas essa avaliação quem acaba fazendo não é gente, né... São os alunos que acabam no final do semestre fazendo essa avaliação do professor como que ele agiu, como que foi o conteúdo em sala de aula, né, como que ele passou, né. Então essa avaliação que faz quem acaba fazendo é o aluno. Para mim é complicado eu falar que eu sou um bom professor, mas eu eu acredito que dentro da programação, dentro do que a gente se propõe a fazer, a gente fazer aí com um nível assim, de qualidade, né [...] eu acredito que tudo tem que ser uma evolução, a partir do momento que você fica estagnado não tá bom, né, então assim, sempre tem que tá correndo atrás né, justamente eu já falei no início, né, aquela questão, você tem que pegar as disciplinas que você tem mais afinidade, né, eu gosto de pegar disciplinas que até mesmo que eu já trabalhei, que eu trabalho na área né, por exemplo... eu dou arquitetura de interiores, eu faço projeto arquitetura de interiores, né, então acaba aqui uma coisa conciliando com a outra.”

Unidade de sentido: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD4	“Não exerço outras atividades, apenas a docência aqui, né, terminei o doutorado, né, como eu entrei aqui e entrei no doutorado, eu não tive um afastamento. Então foi até bem pesado nessa época que eu tinha que fazer, fazer os dois, né, mas hoje não. Hoje eu tenho, tem atividades de pesquisa aqui mesmo, tem algumas atividades voltadas para a extensão e aí agora na coordenação, né [...]tem algumas coisas que eu posso me sentir realizada, tem algumas coisas não aconteceram como eu esperava, planejava, mas também é uma característica da turma, não é só eu docente, depende da resposta dos alunos, né, eu só ensino se eles aprenderem, né, da aprenderem deles, né. É ensino-aprendizagem né...”
BD5	“Eu deixei de ser aluna pra ser professora, eu nem fui para o mercado de trabalho, eu nem cheguei a atuar como arquiteta, né, então mais porque eu não fiz isso, porque eu ainda tô nesse ponto de divisão, tipo, minha vida está bifurcando, tipo... pra onde eu vou? Eu ainda não decidi que rumo tomar, se eu vou para arquitetura, se eu vou para docência, ou se eu crio um caminho aí no meio [...] a maturidade profissional é tudo, acho que nesse ponto me considero madura, quando eu digo assim, de consciência das coisas..., mas eu percebi que quando a gente, principalmente quando a gente trabalha com pessoas, ouvindo histórias e lidando com características diferentes, posturas que a gente tinha anteriormente a gente não tem hoje [...]acho que essa mudança de comportamento por vem com o tempo, por conta da vivência e da convivência com as pessoas... pessoas diferentes e da questão da auto confiança, isso como falei, que eu falei a questão da confiança ela veio mas com o tempo e com a execução repetida, né, que eu fui pegando confiança naquilo que to fazendo.”
BD6	“Eu acho que a gente vem com uma bagazinha da nossa academia, daquele exemplo daqueles professores que a gente admirava, ou daquilo que a gente não gostava, a gente tem um olhar crítico e a partir especialmente dos erros né, é fazendo pra ver... quando você ver aqui uma dinâmica que você imaginou na aula não funcionou, quando você sai daquela aula e ver que você falou por falar e no final das contas eles só tavam te ouvindo, não tava te aprendendo. Os acertos são profixos, mas em cima dos acertos você repete e dos erros você tenta outras, outras maneiras de fazer né, então acho que é isso [...] Essa minha evolução profissional, então eu acredito eu gosto bastante de estar na universidade justamente para a gente tá aprendendo bastante e quando eu tô em contato com os TCCS eu vejo trabalhos bons criativos e a gente vai se oxigenando, então... e no mercado o tempo ele é fundamental para o crescimento, né, então a experiência do tempo contribui bastante para a minha atuação aqui, embora em oito anos em relação a muitos profissionais é muito pouco ainda, a gente vê que, a gente construiu uma experiência, né e pode trazer essa experiência pra docência... e a gente alcança isso através de juntamente com nosso trabalho, de ir conquistando, construindo...”
BD7	“Quanto a esse processo de evolução, em questão de desenvoltura para ministrar aula eu acredito que foi bem natural desde o começo, eu vejo que não teve muita mudança assim né, talvez a questão de já conseguir identificar os alunos, seja, faz com que seja tudo com mais naturalidade. mas já melhorou muita coisa, no sentido assim, de que cada aula, às vezes a gente tem algumas atitudes, algumas coisas que a gente faz ou fala, que a gente pensa, isso aqui foi errado, aí eu já aprendendo e não faço mais para as outras... Então como já tá terminando o semestre já dei algumas aulas, né. E aí no decorrer dessas aulas alguns erros que eu cometi eu já aprendi e não comento mais, então assim considero que a prática vem pra colaborar com esse crescimento profissional, com certeza eu acho que a professora que eu sou hoje, praticamente iniciante, né, vai ser muito diferente da professora por exemplo, de daqui um ano, ano que vem eu já vou ser sim outra, outra pessoa... cada aula a gente tem uma experiência aqui que ensina. Às vezes a gente erra, mas aquela experiência ficou para contribuir e a gente não errar mais, então realmente a prática ela, ela vai no induzindo aí à excelência, digamos assim. [...] Então assim, eu sei que eu tenho muita coisa para melhorar, mas eu acredito que eu tenho conseguido dar o meu melhor, mesmo nesse começo e assim, eu acredito que eu tenha, que eu esteja atendendo as expectativas, mas assim eu sempre quero melhorar.”
BD8	“Eu acho que houve crescimento. Sempre, sempre a gente tá igual eu entrei, eu entrei com um conhecimento específico, que eu tinha, com uma, uma, um conhecimento teórico específico, com um método de trabalho na parte da projetual, né, a minha prática, só que eu entrei sem formação didática nenhuma, eu fui, eu fui, foi um aprendizado, né aqui dentro, né, só que esse aprendizado eu recebi da instituição, né, de formações dentro desse, dentro dessa construção, aí passando por uma especialização, passando por um mestrado, né, já penso em fazer doutorado, mas o foco sempre é

	dentro da sala de aula. O “tal” do Paulo Freire já dizia, nada ta pronto, é constante construção, o ser humano e o mundo.”
Unidade de sentido: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD9	“Eu vejo que a gente evolui junto, então esse crescimento dele é um crescimento meu também, isso é muito importante para mim. [...]é muito interessante porque quando eu entrei eu trabalhava com o oitavo ou sétimo período, e com o segundo e no princípio tive muito problema principalmente com as com as turmas mais jovens, a maneira que eu aprendi arquitetura é uma maneira muito dura, eu acho, a maneira como eu fui no ensinado em tudo sempre foi uma maneira mais rígida, e aqui eu acho muito estranho algumas coisas [...], mas essas dificuldades, elas tem trabalhado para o meu engrandecimento, com certeza, né [...] o que tem melhorado muito aqui que eu tenho tido cada vez mais Liberdade cada vez mais controle de mim mesmo dentro da sala de aula, então eu acho que isso vem da experiência e eu acho que muitas vezes a pessoa pode ter uma dificuldade no início, mas se essa dificuldade, se ela persistir, se ela se preparar essa dificuldade passa. [...] então, mas a cada dia que passa eu perco o medo, né, todo começo de semestre eu tenho muito medo e toda aula que às vezes eu tenho uma dificuldade naquele tema, eu tenho muito medo, de não conseguir responder uma pergunta ali... eu acho que a gente se constrói eternamente enquanto professor”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, setembro, 2019.

A partir do Quadro 19, relativo à unidade de sentido de desenvolvimento profissional, os excertos das entrevistas relatam como vem sendo o processo de amadurecimento profissional. Nesse eixo temático, os sujeitos citam como ocorre a evolução profissional, juntamente com o amadurecimento pessoal. É possível perceber que eles apontam que o tempo aprimora a prática docente, que a experiência proporciona uma evolução na atuação na academia. Ainda é importante ressaltar que aqueles que participam de projetos de pesquisa e extensão afirmam que estes são atividades engrandecedoras nesse processo de desenvolvimento profissional e formação docente.

Nos relatos é perceptível que o desenvolvimento profissional desses sujeitos vem colaborando com sua atuação, e é nessa fase que, ao refletir, percebem como se transformaram desde o ingresso na IES.

Ao estudar os dados coletados, considerando os objetivos da pesquisa, se fez necessária a criação da unidade de sentido – Formação necessária para atuação na educação superior, conforme consta no Quadro 20.

Quadro 20 – Unidade de sentido: Formação necessária para atuação na educação superior

Unidade de sentido: FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD1	“Então quando eu estudante, eu via aquele professor me dando aula e eu tinha imagem que ele sabia tudo, eu achava que ele saberia responder qualquer pergunta e de qualquer área assim, dentro da minha área, do meu curso ele saberia tudo. Com o tempo do curso eu percebi que não, não é como um clínico geral que sabe de tudo um pouco, existem aqueles professores que sabem de tudo

	um pouco, mas tem muito mais especialistas. A mesma coisa eu percebo agora dando aula, que sim eu tenho que saber do que eu estou dando aula, mas eu não tenho que saber tudo o tempo todo. E colegas de profissão também não sabem tudo, todos os conteúdos... e, meus professores eram muito mais velhos que eu, então, eu tô com 33, eu nunca tive um professor que tivesse menos de 50 e alguns tinham uma formação apenas acadêmica e tinha aqueles que tinham ido para fora também, tinham trabalhado no mercado trabalho, mas tinham trabalhado fora da universidade, então eles traziam uma bagagem de experiência de vida, de fora da faculdade.”
Unidade de sentido: FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD2	“Eu acredito que vai muito além do conhecimento teórico é necessário conhecimento prático. Então nesse sentido eu vejo que o conhecimento prático fez toda a diferença no meu desenvolvimento como docente, né, porque você sai com conhecimento teórico da sala de aula, mas se você não atuar você não consegue trazer exemplos e trazer a vivência para o discente é importantíssimo, eu vejo que nas aulas em que eu consigo trazer exemplos de fora, vincular a mente deles no que a gente tá falando pro que eles vão viver daqui a pouco, faz toda diferença. Então acredito que além do conhecimento básico, do conhecimento do referencial bibliográfico, nós precisamos ter essa vivência prática para ter esse envolvimento com o aluno.”
BD3	“Estudar cara, é fundamental, né, sempre tá lendo, não pode parar, né [...] Através disso que você vai e agregando conteúdo você vai trazer o conhecimento para você também passar isso para os alunos na sala de aula, né, então esse estudo é fundamental, embora eu ainda não tenha mestrado, né, não consegui fazer ainda”.
BD4	“No mestrado de certa forma eu tinha uma certa obrigação de fazer isso, né, de ser docente, né, e aí lá para fazer o estágio docência, e aí nesse processo eu fui me descobrindo, fui gostando mais, fui também... aí já tinha tido a experiência prática, vi que também não é só sonhos, né, então também tem algumas dificuldades, tem alguns pontos positivos e negativos, então, de certa forma, ali, quando eu finalizei o mestrado que eu fiquei naquela incerteza, que ah, não... é que eu acredito que é docência mesmo que eu busco, e aí foi quando eu decidi fazer o doutorado. Então o mestrado não foi pensando em ser docente, foi buscando uma qualificação profissional mesmo, pensando no escritório, alguma coisa. Mas o doutorado já foi ali onde já foi buscando isso, o ser docente.”
BD5	“Então por eu ter consciência, a consciência de que o professor universitário tem que estar em constante evolução, estudando sempre, né, então tipo assim, para a minha Filosofia, é tipo assim, se você tá dando aula para graduação, você tem que ter no mínimo uma graduação a mais, então se eu tô dando aula para Universidade eu no mínimo teria que ter um mestrado, pra mim é basicamente assim, então levando em consideração que eu tenho essa consciência, hoje eu me sinto um pouco assim, desconfortável porque eu sei que a universidade precisaria de gente com estudo, tipo assim, porque eu tenho uma vontade, eu tenho, eu tenho conhecimento empírico, mas eu não sou ali, eu não tenho mestrado, eu não tenho o conhecimento adquirido por instituições, eu não produzi coisas.”
BD6	“É essencialmente esses cursos de formação, pós-graduação... a participação em projetos de pesquisa e extensão... eu acho que embora eu vejo que muita gente que se envolve academia inteira com extensão, vai para docência, né, porque é outra experiência, ela vai te dar um outro contato social que, que o mercado não vai te dar, então eu vejo hoje eu vejo assim... a tem perfil de docente entendeu... e acaba indo para esse lado, mas a experiência, essa questão de responsabilidade social, é fundamental quanto mais você se envolve na universidade você tem outra experiência.”
BD7	“Considero muito importante a pós-graduação, formações continuadas, inclusive, esses cursos, se eu pudesse eu teria feito uma pós-graduação voltada para a docência no ensino superior [...] eu gostaria muito de fazer uma pós-graduação voltada especificamente para a docência no ensino superior, já que o meu foco hoje.[...] Mas eu acredito que até por questões de qualidade por exemplo, os órgãos geralmente avaliam a Universidade pela graduação que seus professores tem, então isso não é à toa. Eu vejo que é bem assim, dá para fazer, o professor que acabou de formar e ir da aula, se ele correr atrás acho que ele vai dar uma aula de qualidade, da mesma forma. Mas ele vai ter muito mais dificuldade, na minha opinião em vários quesitos. A pós-graduação o prepara pra isso né, pra ser docente... Porque na nossa formação às vezes falta algumas coisas né, eu posso dizer que na minha faltou muita coisa, por exemplo experiência prática... Faltou, os alunos exigem muito e então eu vejo que é essencial assim, ter uma formação a mais, assim da

	graduação, até para dar mais segurança pra esse professor, que é o que a gente tem muito no início né, e acaba dificultando muito com ela.”
Unidade de sentido: FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Sujeitos	Unidades de Significado
BD8	“É fundamental não parar, pra mim, a pós-graduação foi importante, Ajudou muito, dentro de curso de educação, que foi o meu mestrado, a educação continuada eu vejo que isso aí é fundamental, que o professor não pode parar, de qualquer profissão, né, só que o professor ele tem que estar ligado. [...] esse professor ele tem que buscar essa formação didática, né essa formação, porque a gente fala muito assim, né, puxa aquele aluno não ta afim de nada, será que o que você tá falando também é do interesse dele ? a forma que você está falando ele está assimilando, entendeu... então ainda segundo Paulo Freire, era a praxis, né. Ou seja, é você refletir sua prática dentro de sala de aula. [...]Esse professor ele tem que ter o conhecimento da área, mas ele também tem que saber como é que esse conhecimento pode ser compartilhado e como é que os alunos vão conseguir captar isso. Aprender, o professor também aprende dentro de sala de aula, é constante. [...] Então, pra mim é isso, é o que você tem de conhecimento prático da sua profissão e buscar teoria e juntando isso aí você vê como que você pode atuar, como uma sala de aula, né. [...] Quanto mais você estuda, mais dúvidas você tem na sua cabeça, então você nunca vai ta pronto, isso é um combustível, porque você nunca vai estar pronto, se você achar isso, ai estagnou, você parou...”
BD9	“Então nessa área da arquitetura eu acho que o aluno ele até pode conseguir sim atuar sem formação complementar, mas eu acho que não é não é interessante, um aluno, uma pessoa sem uma formação, um preparo específico porque você não consegue garantir que aquela pessoa vai ter idoneidade, que ela vai ser justa e igualitária e eu acho que o ensino pelo menos assim, a minha especialização em docência, um dos grandes aprendizados que eu tirei, que eu tenho que seguir é justamente o da escola da ponte, que funciona muito como a corrida maluca da Alice, né, a pessoa tem um objetivo, tem, mas não importa como que ela vai chegar lá, nem que tempo ela vai chegar. Eu tento trabalhar para isso, para tentar entender que os alunos têm tempos diferentes, mas dentro de um limite que é a disciplina, né.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, setembro, 2019.

No Quadro 20, ao finalizar as unidades de sentido elencadas, apontam-se os dados acerca da formação necessária para a atuação na Educação Superior e percebe-se que para os sujeitos essa formação é inacabada e constante. Os docentes apontam a importância dos cursos de formação continuada e a realização de cursos de pós-graduação para seu preparo e aperfeiçoamento.

Os docentes ainda apontam a importância do estudo constante, o aperfeiçoamento da teoria aliada à prática docente, juntamente com a prática da profissão, considerando-os fundamentais para a atuação na Educação Superior “não parar de se qualificar”, e ainda consideram a profissão docente “inacabada”. Esses excertos apareceram diversas vezes no decorrer das falas nas entrevistas.

Ao finalizar essa subseção espera-se ter trazidos dados suficientes para a compreensão dos docentes acerca das unidades de sentido e significados. Esses dados subsidiarão as próximas subseções de compreensão e interpretação das informações e dos sujeitos. Na próxima subseção, esses dados serão mostrados de modo sintetizado, elencando apenas as principais afirmações que respondam as unidades representadas. Para a compreensão dos

dados da pesquisa, estes são apresentados de modo conjunto entre os sujeitos, porém, ainda sem a intenção de comparação, apenas abordando essa metodologia para facilitar o entendimento e a didática, além de auxiliar na organização do trabalho.

5.5 Concepções do Bacharel docente principiante

Com o objetivo de entender como foi e vem sendo a trajetória dos sujeitos da pesquisa, suas percepções acerca da docência e da constituição do seu desenvolvimento profissional, neste momento se faz importante trazer, juntamente com os relatos, os pensamentos e reflexões por parte dos autores que fundamentam teoricamente esta pesquisa a fim de reforçar os dados coletados junto aos sujeitos.

Para essa compreensão dos dados segue-se a metodologia da subseção anterior, relativo às unidades de sentido, trazendo-se as unidades de significado que se destacaram, buscando ser compreendidas e reforçadas com o aporte dos autores.

A partir da unidade de sentido: **Formação inicial**, os sujeitos da pesquisa relataram momentos vividos desde a formação inicial, e entre fatos relevantes dessa formação que os impulsionaram para o caminho da docência, ou, em outras palavras, o despertar pelo interesse de ser docente. Nas falas é possível observar diversas motivações e como esse momento se distingue para os profissionais que ingressaram de diferentes maneiras e em momentos distintos na instituição.

“A minha colação de grau era dia 22 de maio, eu passei no concurso aqui dia 16 de Maio, então eu já formei lá ciente que eu ia vir trabalhar. Então assim que eu acabei a arquitetura eu já estava empregado, como docente.” (Excerto BD1, entrevista semiestruturada).

“... no curso de arquitetura a gente desde o início, foi assim comigo e vejo que é assim até hoje, a gente de certa forma é treinado apresentar os nossos projetos né, então na graduação foi assim, esse treinamento de tentar achar a melhor forma de explicar o projeto, de apresentar um trabalho, dificilmente tem prova, são mais trabalhos e eles geralmente são apresentados e discutidos então foi isso né...” (Excerto BD4, entrevista semiestruturada).

“Me formei e nem tinha colado grau, eu passei para o seletivo. Eu me formei em 2017, abril de 2017 e maio comecei a dar aula” (Excerto BD5, entrevista semiestruturada).

Os docentes relatam como ocorreu seu ingresso na docência. Para o BD1 e BD5, ao concluírem a formação inicial já haviam passado no processo seletivo da IES, ou seja, terminaram a Faculdade como futuros docentes. Mantendo um processo de ruptura muito

forte, pois deixam de ser estudantes para ingressar diretamente, sem nenhuma experiência profissional ou acadêmica, na sala de aula. O impacto que esse momento ocasionou é perceptível nos relatos de ambos e aparecem durante toda a entrevista.

Segundo os pressupostos de Silva e Gonzaga (2016), o profissional bacharel detém uma formação voltada exclusivamente para sua atuação prática que não lhe propicia atuar como docente, pois não recebeu, em sua formação, uma base didática e pedagógica mínima necessária para esse desempenho, por isso ele necessita de preparo para suprir essa carência.

De acordo com Aires (2015), nem sempre o bom desempenho como aluno do profissional bacharel em sua formação inicial indicará que ele será um bom docente. Existem casos em que docentes menos instruídos possuem melhor desempenho, sabem como trabalhar a construção do conhecimento e contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes. A docência é uma profissão constituída de construção e relações. O conhecimento do conteúdo teórico é primordial para o desempenho da profissão, porém, por si só isso não é suficiente, sendo necessária uma junção de metodologias que auxiliem o docente no processo de construção do conhecimento.

Por sua vez, o BD4 compara a sua atuação na carreira acadêmica com a atuação que os estudantes tem na Faculdade de Arquitetura, pelas metodologias utilizadas e considera que pelo curso propor aulas dinâmicas e interativas, esse processo auxilia o estudante que se torna docente, pois este conhece metodologias inovadoras, auxiliando na prática da profissão docente.

É notório, nos relatos, que os docentes se voltaram para a academia em distintos momentos, uns por desejo próprio, por amor, outros por oportunidade, outros por cursar a pós-graduação e daí perceberem essa vontade.

“Minha graduação foi aqui na Unemat, em arquitetura [...] desde a minha graduação, por exemplo, eu não tinha, eu não pensava ainda em dar aula e seguir essa carreira da docência, eu imaginava que o meu foco seria talvez ter um escritório, atuar como arquiteta mesmo né, mas, como surgiu a oportunidade do mestrado identifiquei uma possibilidade né, na carreira da docência com o mestrado principalmente... então depois que eu conclui o mestrado eu passei a prestar, né? processo seletivo.” (Excerto BD 7, entrevista semiestruturada).

“...quando eu finalizei o mestrado que eu fiquei naquela incerteza, que ah não... é que eu acredito que é docência mesmo que eu busco, e aí foi quando eu decidi fazer o doutorado. Então o mestrado não foi pensando em ser docente, foi buscando uma qualificação profissional mesmo, pensando no escritório, alguma coisa. Mas o doutorado já foi ali onde já foi buscando isso, o ser docente...” (Excerto BD4, entrevista semiestruturada).

No relato das docentes percebe-se que elas não sentiam o desejo de ingressar na carreira acadêmica quando decidiram cursar a pós-graduação *stricto sensu*, apenas pensavam em se qualificar profissionalmente. Ambas, após cursarem, notaram a possibilidade de ingresso na mesma e então partiram para a carreira acadêmica. A BD4 ainda ressalta que, após o ingresso no doutorado, já percebeu o desejo pela docência ao cursar o mestrado.

Percorrendo o caminho das entrevistas notou-se a unidade de sentido acerca da **Identidade profissional**, quando os sujeitos revelam, em suas falas, a sua identificação em ser profissional docente, o ser docente, o se enxergar na posição de um profissional que constrói o futuro do estudante.

“Assim, eu vejo que talvez eu esteja atendendo tanto as expectativas dos alunos com as minhas, mesmo, porque a minha preocupação não é só em atender as expectativas dos alunos, eu tenho as minhas metas, digamos assim, para cumprir também...” (Excerto BD7, entrevista semiestruturada).

“Eu tenho, eu estou me sentindo assim, é uma realização da gente, né, eu tive uma formação, tenho algumas coisas que eu aprendi de um curso que eu me apaixonei, que o curso que foi meio que filosofia de vida minha, seguindo a arquitetura né, mas então, a partir disso, eu chego numa sala de aula e eu quero falar tudo! [...] Quando você recebe um carinho do aluno, recebe um elogio, você sabe que tá no caminho certo, legal, então continua nisso vai melhorando vai querer mais...” (Excerto BD8, entrevista semiestruturada).

“...então eu acho que, para construir a minha identidade profissional tá sendo mais na busca de teóricos, fazendo a análise, trazendo vários autores para ver se todos estão falando a mesma linguagem e se aquilo realmente aplicado, se é plausível.” (Excerto BD1, entrevista semiestruturada).

Os relatos afirmam a importância de se enxergar professor, de ser um docente e perceber o seu papel de atuação. Para os sujeitos da pesquisa, a identidade profissional se constrói a partir da atuação na condição de docente, dos estudos e principalmente pelo amor ao que se faz.

Para Pimenta e Anastasiou (2005), a identidade profissional não é adquirida e sim construída, a partir das experiências vividas pelo docente, dos significados e percepções captados no meio em que atua. Essa identidade se caracteriza pelo processo de profissionalidade docente, pela identificação pessoal com a profissão de professor.

E os sujeitos também percebem que a desvalorização profissional afeta esse desenvolvimento enquanto docente, como afirma em seu relato, a seguir, o BD4.

“Assim... parece que a gente está num período que eu sinto assim que parece que teve uma um pouco de uma desvalorização, né, uma desvalorização profissional[...]

Então hoje, esse semestre eu me sinto realizada quanto a isso, com a experiência que to tendo esse semestre, mas é assim, cada semestre é uma situação” (Excerto BD4, entrevista semiestruturada).

Os autores que fundamentam esta dissertação afirmam que a desvalorização profissional acarreta um desencantamento pela profissão docente, principalmente nos casos dos bacharéis docentes, e isso pode levá-los à desmotivação e a perderem o encanto pela profissão docente, muitas vezes interferindo na sua atuação ou ocasionando a perda de identidade profissional.

Já a docente BD5, que está atuando na docência há dois anos, ainda não criou uma identidade docente, pois não conseguiu, nesse período, decidir se irá continuar na carreira acadêmica.

“...Eu gosto muito de ensinar mas aí já não sei até que ponto vai esse interesse, essa dedicação, porque para você conseguir seguir na carreira e se formar é muita dedicação, então você tem que estar realmente interessado...” (Excerto BD5, entrevista semiestruturada).

Para BD5, a atuação docente necessita de qualificação e estudos contínuos, e ela percebe que, se decidir pela opção de continuar atuando na academia, há a necessidade de se qualificar e estudar mais, além de sentir a necessidade de interesse e amor pelo que faz.

Ao continuar a compreensão e interpretação dos dados, logo em seguida surgiram os referentes à unidade de sentido **Início na docência**, momento em que os sujeitos revelam suas vivências ao iniciar na profissão docente.

“No início eu senti realmente algumas dificuldades, eu fui aprendendo algumas coisas realmente depois que não deram certo né, Então até assim, os primeiros alunos que foram meus alunos aqui né, e eu tenho certeza, que eu não consegui trabalhar tudo com eles de uma forma melhor.”(Excerto BD4, entrevista semiestruturada).

“Eu não tive uma transição de estudante para professora e eu comecei a dar aula na mesma instituição onde formei então assim, do dia para noite meus amigos meus colegas que ainda não tinham terminado o curso acabaram virando meus alunos e meus professores, minha orientadora de tcc virou colega de trabalho. Então, no começo é bastante complicado eu me sentia a estranha ali na frente, tipo eu me sentia literalmente uma aluna em pé. Principalmente quando eu via colegas da minha turma ainda na turma, aí eu pensava “gente, eu tenho que tá lá sentada ainda, né.” (Excerto BD5, entrevista semiestruturada).

“Porque para mim esse semestre sendo muito complicado no sentido de que o meu primeiro semestre, é a minha primeira experiência, então tá tudo, é tudo muito novo para mim. Ainda estou aprendendo a lidar com... tanto com as questões de sala de aula, com as questões de avaliações, enfim e como preparação de aula mesmo, eu acredito que com o decorrer no próximo semestre já vai ser bem mais tranquilo.” (Excerto BD7, entrevista semiestruturada).

Para os docentes, o início na academia é marcado por diversos desafios, seja ao ingressar na atuação ou surgindo com o conteúdo, com a organização das aulas e demais afazeres. Porém, o que se percebe é que a insegurança aparece na maioria das falas como fator marcante ao se tornar professor.

Nos relatos aqui transcritos aparecem as diversas dificuldades enfrentadas por esses docentes. O BD4 relata que com os primeiros alunos seu desempenho não foi tão satisfatório quanto é hoje. E para a docente BD5 essa fase foi marcada por uma ruptura drástica entre o ser aluno e ser professor. É perceptível, no decorrer da entrevista, como essa ruptura ficou marcada em sua carreira, e, além de fatores como insegurança, a BD5 afirma que se sentia literalmente uma aluna ocupando o lugar do professor, muitas vezes considerando estar no lugar errado, com a sensação de que ainda deveria estar sentada na cadeira de estudante.

Já a BD7, que se encontra no primeiro semestre de atuação, percebe que as dificuldades vão além das inseguranças, medos, anseios e cobranças próprias; elas perpassam as formas avaliativas, a organização das aulas entre outros fatores.

Para Madeira e Silva (2015), o docente, ao ingressar na academia, vive uma fase de adaptação, a qual pode ser relativamente longa, pois, na maioria das vezes, o docente universitário não detém um preparo pedagógico, constituído através dos significados e atuações de sua prática docente cotidiana.

Segundo Lima e Neto (2015), a fase inicial na carreira docente é responsável por influenciar toda a profissão e a constituição da docência por esse profissional, e que os primeiros anos são responsáveis pela mudança de atitudes e valores, inicialmente no âmbito pessoal e na prática educacional.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), a fase de professor principiante é a fase primordial para a construção da identidade profissional docente, sendo normal que este encontre desafios, dificuldades e insegurança, porque esse profissional ainda não detém uma prática que o sustente e o estruture, sendo esta o resultado do caminho percorrido a partir da atuação docente.

Após citar como foi o início na docência, os sujeitos da pesquisa falaram sobre a **Docência Universitária**, sendo esta a próxima unidade de sentido ressaltada.

Nesse momento, os docentes relataram sua vivência na academia, suas concepções de docência e necessidades que ela prevê, entre outras especificidades, conforme a percepção de cada sujeito.

“É necessário se qualificar sempre, sempre tem que tá buscando uma coisa nova, querendo aprofundar mais, seja uma pós, seja um mestrado, seja doutorado na sequência, seja você ficar pelo menos fazendo cursos da sua área, que vão te dar mais bagagem, porque o que a gente vê na faculdade[...] é só a ponta do iceberg, você tem muita coisa ainda para estudar.”(Excerto BD1, entrevista semiestruturada).

“É um desafio né, porque você tá formando os futuros profissionais. [...] O principal é não acomodar. Eu não permito que me acomodar naquelas coisas que... e tá sempre tentando renovar o conteúdo, renovar o conhecimento, pegar uma estratégia nova.” (Excerto BD2, entrevista semiestruturada).

“O professor tem que tá sempre estudando, sempre atualizando.”(Excerto BD5, entrevista semiestruturada).

“Ser docente é uma grande responsabilidade [...] talvez porque a gente tá formando profissionais para o mercado de trabalho”. (Excerto BD7, entrevista semiestruturada).

“Eu acho que ser professor é estar no processo constante de atualização e de aprendizagem sabe, a gente é aluno também dentro da sala.”(Excerto BD9, entrevista semiestruturada).

A partir das falas dos docentes é possível notar que, de modo geral, todos concebem a docência como uma profissão de constante aprendizado e de muita dedicação. Consideram-na um desafio constante, passível de qualificação sempre. Ressaltam diversas vezes, em variados momentos, a importância da atualização de conteúdo e metodologias, dizendo que os docentes que não se atualizam acabam ficando “para trás”.

Apesar de ressaltarem a importância de “não se acomodar”, é notório que muitos estão atuando e mesmo percebendo a necessidade de cursar uma pós-graduação ou outros cursos, mas não o fazem. E quando questionados sobre isso revelam que até o momento ainda não houve essa oportunidade.

Conforme Masetto (2003), para atuar na profissão docente na universidade é importante possuir uma formação profissional simultânea à formação acadêmica, aliando teoria e prática, ter consciência do seu papel de formador, compreender que sua função vai além do ato de ensinar, além do fato de se atualizar sempre, o que se refletirá diretamente no seu desenvolvimento profissional.

Na percepção de Tardif e Lessard (2005), a docência é um trabalho de interação com o ser humano, pois se constitui a partir da troca entre os sujeitos, por exemplo, na relação ensino-aprendizagem.

Ainda é possível compreender que os sujeitos da pesquisa consideram a relação de amor com a profissão, como afirma Vasconcelos (2009), quando o autor diz que a profissão docente requer vocação, e que além de todo o aporte teórico e prático esse docente precisa,

principalmente, se enxergar professor, gostar do que faz e procurar se qualificar para tal profissão. O autor conclui que essa vocação para a docência é carente quando se trata de profissionais bacharéis professores, pois, muitas vezes, eles se inserem na docência por motivos diversos, alheios à vocação.

Para compreender a atuação profissional é fundamental, além da identidade profissional, o amor pelo que se faz como ressalta o BD8: “ser docente universitário é minha vida [...] então para mim é viver, viver pra dar aula, pra ser professor” (Excerto BD8, entrevista semiestruturada). Esse profissional se realiza ao fazer o que ama, segundo os autores que fundamentam teoricamente a pesquisa, desempenha melhor as suas atividades, além de se sentir feliz e realizado.

Segundo os preceitos de Volpato (2010), essa relação de amor é fundamental. Isto porque o docente evolui conjuntamente com sua atuação na docência, e não existe distinção entre o profissional e o pessoal, pois ambos evoluem e caminham juntos, são partes de um todo que é reflexo de trabalho, amor, identidade profissional, teorias, práticas e muita reflexão do docente sobre seu papel de profissional formador, constituindo o seu desenvolvimento profissional.

Em relação à docência, surgiu a unidade de sentido **Organização e Metodologia do Trabalho**, significada de distintas maneiras pelo bacharel docente, que percebe essa fase apenas ao ingressar na academia, pois, em sua formação inicial não são trabalhadas tais temáticas. Claro que o profissional bacharel possui uma formação tecnicista que não contempla os princípios da docência, porém, ao ingressar na carreira acadêmica, esse profissional identifica momentos jamais imaginados, e então surgem as dificuldades, como as relatadas a seguir.

“Olha, incrivelmente ainda tenho meus cadernos de aula, então eu tento trazer o que eu aprendi, a teoria que é aplicada, pra ter o que eu tenho no caderno... (Excerto BD1, entrevista semiestruturada).

“Referente a essas metodologias de aulas, né, um pouco de que a gente tem é a experiência da Faculdade mesmo, né, de como os professores trabalhavam, as metodologias que eles utilizavam, né.”(Excerto BD3, entrevista semiestruturada).

Os docentes BD1 e BD3 utilizam-se do aporte de seu material da formação inicial (enquanto aluno) para desenvolver as atividades e aulas na academia. Esse fator é muito comum entre os bacharéis docentes, pois, em sua maioria, eles espelham suas atividades na

atuação dos profissionais que tiveram como professores, como relataram em distintos momentos das entrevistas.

Porém, outros docentes afirmam:

“Eu sempre parto do princípio de tentar buscar uma dinâmica em aula, né, então muitas vezes eu adoto a metodologia de trazer um problema, né, E aí deixar assim para turma, pra a gente chegar numa conclusão.”(Excerto BD4, entrevista semiestruturada).

“Na arquitetura a gente tem muito essa metodologia ativa, né, a gente trabalha muito principalmente nos projetos com o esquema de orientação, você dá um programa, um problema para solucionar e ele vai solucionando ao longo do semestre.”(Excerto BD9, entrevista semiestruturada).

É notório que os docentes têm distintas maneiras de propor suas metodologias de trabalho e organizar as aulas. A docente BD4 fala sobre a importância do uso de novas metodologias, inovando com a prática de metodologias ativas na construção do conhecimento. Já a BD9 nota essa metodologia muito presente no curso de arquitetura e ressalta a importância de trazer o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem, colocando-se apenas como mediador do conhecimento e práticas.

De acordo com Volpato (2010), a influência que os bacharéis docentes carregam consigo, advinda dos seus professores na graduação, vai acompanhá-los durante toda profissão docente, pois esses bacharéis vão adaptando suas metodologias às práticas até então conhecidas. Para o autor, esses docentes vão adaptando as diversas opções de trabalho para conhecer a melhor maneira de atuar. O autor ainda considera a importância do processo reflexivo na profissão, também ressaltando a importância da identidade profissional.

Todos os sujeitos da pesquisa afirmam que elaboram suas disciplinas seguindo as premissas da ementa, dos planos de ensino, sempre fundamentando-as nos princípios existentes nas normativas e no PPC do curso.

Ainda nessa temática, surgiram as percepções dos sujeitos acerca da unidade de sentido **Influência para a construção da docência**. Nesse momento, foram muito marcantes duas vertentes: a familiar e a dos professores na formação inicial.

“O meu pai e minha mãe são professores de ensino superior, então eu já tinha muitos exemplos em casa, né.” (Excerto BD4, entrevista semiestruturada).

“Mas isso começou então lá atrás, mas ao mesmo tempo eu não sei precisar, porque minha mãe é professora, minha avó era professora, meu avô foi professor de Faculdade, então eu nasci numa família de professores e acho que isso acabou influenciando também a minha decisão de querer ser professor.” (Excerto BD9, entrevista semiestruturada).

Essas falas dos (as) docentes BD4 e BD9 retratam a influência vinda da família. Filhos de profissionais professores sempre acompanharam o caminho dos pais e consideram que isso pode tê-los influenciado a se tornarem docentes.

Já a maioria dos sujeitos revela a influência profissional de docentes-exemplos, os quais foram citados diversas vezes nas entrevistas. Esses docentes-exemplos marcaram a vida desses profissionais desde os tempos de estudantes, o que faz com que tragam consigo metodologias, maneira de atuar, organização das aulas, conteúdos, entre outros, utilizados por aqueles docentes.

“Mas o que eu penso pra trazer pra minha sala, são os exemplos dos professores que considero que foram os meus melhores professores, mas não sei se isso realmente responderia bem essa pergunta entendeu...” (Excerto BD1, entrevista semiestruturada).

“Todos os professores na verdade cara, porque o que a gente percebia na época de aluno é a paixão, a paixão que eles traziam para sala de aula, a forma que eles traziam esse conteúdo, que eles falavam, que eles explicavam...”(Excerto BD3, entrevista semiestruturada).

“O que me influenciou muito foram os meus professores, muito né, às vezes assim, até penso que certa forma é bom, mas também tem alguns problemas né...”(Excerto BD4, entrevista semiestruturada).

“Basicamente quem me influenciou e influencia são meus próprios colegas, que também foram meus professores, então desde lá de trás, desde quando eu era aluna, eu já via como que era o trabalho aqui, é um pessoal bastante engajado...”(Excerto BD5, entrevista semiestruturada).

“Eu me espelhei muito nos meus professores.” (Excerto BD8, entrevista semiestruturada).

Há uma quantidade expressiva de falas que retrata como foram citados esses professores, sendo possível perceber que essa influência profissional é muito forte e marcante. A docente BD4 cita ambas as influências, tanto a familiar quanto a profissional.

Esses bacharéis docentes trazem consigo uma forte influência dos docentes professores, pois, já que não tiveram uma formação que o preparasse para atuar na docência, se espelham nos exemplos que tiveram dos bons profissionais que conheceram.

De acordo com Coimbra et al., (2015), os bacharéis docentes iniciam sua profissão na academia voltando sua atenção para o preparo que tiveram em sua formação inicial, e, devido a isso, se espelham nas práticas docentes de seus professores da graduação, seguindo as influências destes, em diversos momentos, até criarem seu próprio processo de identidade profissional.

Ainda no estudo das unidades de sentido estabelecidas, citam-se os dados acerca dos **Desafios do ingresso na docência**. Assim, são trazidos os dados considerados relevantes relativos às unidades de significado relatadas pelos sujeitos e percebidas pela pesquisadora.

“O desafio é todo dia né, todo dia mesmo sendo turmas parecidas, é desafiador...” (Excerto BD1, entrevista semiestruturada).

“O maior desafio pra mim foi a insegurança.” (Excerto BD2, entrevista semiestruturada).

“As primeiras vezes eu ficava muito insegura né e com o tempo eu fui conseguindo ter segurança, percebendo que algumas coisas não é bem de um jeito que deve falar, foi assim, fazendo, errando e foi dessa forma.” (Excerto BD4, entrevista semiestruturada).

“Foi bastante complicado no começo, até por uma questão de insegurança... você tá aprendendo. né...” (Excerto BD5, entrevista semiestruturada).

“Tive muita insegurança no início, dentre as dificuldades, foi o que mais marcou.” (Excerto BD6, entrevista semiestruturada).

Os sujeitos relatam esses desafios enfrentados, e a maioria relata a insegurança ao ingressar na profissão docente. Insegurança provinda de diversos fatores, dentre os quais a organização da aula, atuação enquanto docente, formas avaliativas, entre outros. Significativamente, o BD1 não aponta a insegurança, mas ressalta que a profissão docente em si é um desafio.

Já os docentes que cursaram pós-graduação *stricto sensu* ressaltam que:

“Eu tive dificuldades especialmente antes do mestrado.” (Excerto BD6, entrevista semiestruturada).

“Eu já tinha feito a qualificação antes, eu acho... então não encontrei muita dificuldade do primeiro momento.” (Excerto BD9, entrevista semiestruturada).

Ou seja, é possível notar que para esses docentes a formação em nível de pós-graduação proporciona um preparo para a atuação docente, conforme relataram em distintos momentos nas entrevistas. A BD6 chegou a atuar na academia antes de ingressar no mestrado, por isso enfatiza tal momento. Já o BD9 ingressou na carreira acadêmica após cursar o mestrado.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), a docência vai além da sala de aula, sendo construída a partir das relações, havendo a necessidade de conhecimento e preparo específico, prezando pela qualidade da atuação desse profissional.

Wiebusch (2017) afirma que o docente principiante possui carências que serão supridas com formações continuadas, cursos de pós-graduação e, no decorrer dos anos de atuação, com a experiência profissional adquirida, caracterizada pelo seu desenvolvimento profissional.

Ainda sobre essa unidade de sentido, o BD8, discordando dos outros docentes, assim se manifesta:

“Então, eu não senti dificuldade dentro de uma sala de aula, eu vou te falar [...] No começo acontecia isso, eu percebi que não tinha uma, uma, um começo meio e fim, eu divagava às vezes, né, começava a falar aqui lembrava de outra coisa, aí eu ia divagando, até vai lá e voltar... tinha isso ao durante, durante o processo, eu comecei aí, mas com o tempo foi melhorando tudo isso.” (Excerto BD8, entrevista semiestruturada).

Esse docente considera que não enfrentou momentos de dificuldades como os demais, porém, como cada ser em si, teve seus desafios pessoais. Relata que se sentia perdido ao falar em alguns momentos, não conseguia completar uma linha de raciocínio e ressalta que foi com o passar do tempo que conseguiu uma melhora quanto a isso.

Ao adentrar na unidade de sentido **Subsídios da Coordenação e Instituição**, percebeu-se um grande receio por parte dos docentes para falarem sobre a IES, e muitos disseram que falariam somente caso seus nomes fossem preservados. Assim, sendo-lhes garantido o anonimato já na assinatura do TCLE, a maioria manifestou-se dizendo que a IES não prevê subsídios e apoio para o docente que está iniciando na docência, nem mesmo a coordenação do curso que, segundo eles, apenas oferta reuniões pedagógicas e repassa os documentos institucionais, como é possível notar nas falas dos docentes BD1 e BD5 a seguir.

“Já que não vai aparecer meu nome... e aí, que meio que você “cai” dentro da sala de aula. Você vai para sala de aula, ninguém te explica nada.” (Excerto BD1, entrevista semiestruturada).

“Assim eu acho que a maior parte, o interesse maior, eu acho que parte da pessoa realmente. Mas a Unemat ela tem, principalmente os encontros pedagógicos”. (Excerto BD5, entrevista semiestruturada).

Muitos dos docentes relataram que receberam aporte ao iniciar na profissão docente de outros professores, sendo estes conhecidos ou não, sendo perceptível que esse é o maior auxílio existente. Os sujeitos ainda afirmam que esse é um caminho que tem que ser percorrido unicamente pelo docente principiante, e ao sentir necessidade de apoio deve ser humilde e procurar a ajuda dos demais.

“Eu senti um acolhimento muito grande do corpo docente que estava no momento, né. Então nesse sentido aos professores me deram todo o apoio. Mas se eu perguntar, a instituição UNEMAT me deu apoio, subsídio pra ser professor, não...” (Excerto BD2, entrevista semiestruturada).

“Nessa questão eu acho que é você, você por você... eu não tive apoio...” (Excerto BD6, entrevista semiestruturada).

“Mas eu posso dizer que partiu muito mais de iniciativa minha, né [...] a princípio eu corri atrás dos professores, né, pedi como que eles trabalhavam, qual que era a forma que eles davam aulas, como que eram as avaliações.” (Excerto BD7, entrevista semiestruturada).

A partir dos relatos é possível perceber como os docentes recebem suporte do corpo docente da IES, porém, ressaltam que esse auxílio surge quando o docente principiante toma a iniciativa e pede ajuda aos demais.

Ainda sobre essa temática, um docente discordou dos demais, afirmando:

“Já essa questão do início, cara pelo menos aqui na Unemat cara, todo mundo quando você passa no seletivo aqui, todo mundo te abraça, assim, sentam com a gente, assim, “o que você precisa”, como aqui tem uma rotatividade muito grande disciplinas, né, cada semestre, os professores acabam mudando, né...” (Excerto BD3, entrevista semiestruturada).

Ou seja, o docente BD3 considera que há um auxílio ao docente principiante, porém, não deixou claro se essa ajuda provém da IES ou do corpo docente do curso.

Em relação à unidade de sentido **Formação Continuada e Pós-Graduação**, é notório que os sujeitos, em sua totalidade, consideram fundamental cursar formações e também a pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado para o bom desempenho docente.

“Acredito que é importantíssimo [...] Então eu acredito que é de essencial você ter alguém que te mostre esse caminho, ter uma formação ter uma pós-graduação ter um apoio pedagógico para que você consiga ter e mudar suas estratégias caso não seja funcionando né. Vejo que com certeza é importante ter uma formação continuada e não parar de procurar o conhecimento.” (Excerto BD2, entrevista semiestruturada).

“Pretendo fazer uma mestrado para mim seguir aí na carreira porque querendo ou não é através do mestrado através do doutorado que você, você vai se preparando pra docência, específico.” (Excerto BD3, entrevista semiestruturada).

“Eu sempre levanto a bandeira da formação continuada que a gente tem que ter, toda vez, não é só no início do semestre que a gente tem uma semana de planejamento.” (Excerto BD4, entrevista semiestruturada).

“Pra docência com certeza é importante a formação continuada sim, que a partir de que a pessoa decide quando seguir a vida acadêmica, na vida docente, ela tem que estar sempre se atualizando...” (Excerto BD5, entrevista semiestruturada).

Os excertos demonstram as percepções dos docentes sobre a importância das formações continuadas e cursos de pós-graduação. Porém, percebe-se que, mesmo considerando muito importantes essas formações e que para a atuação docente é imprescindível não se acomodar, muitas vezes esses docentes atuam durante anos sem cursá-las.

Já os docentes que cursaram a pós-graduação consideram que esta foi o diferencial para sua atuação, por diversos motivos.

“A minha pós-graduação colaborou totalmente com a construção docente, vejo que com certeza, é aquilo que eu falei que eu comecei a compreender a minha responsabilidade...” (Excerto BD6, entrevista semiestruturada).

“O mestrado ele foi assim, apesar de não ser na área da docência, ele foi um diferencial bem grande...” (Excerto BD7, entrevista semiestruturada).

“Para mim a formação continuada fez total diferença no meu desempenho, aí depois aí eu fiz uma pós na área de ensino superior, de didática, que também colaborou muito na minha postura enquanto professor dentro de sala de aula, né.” (Excerto BD8, entrevista semiestruturada).

“Essa formação para docência veio totalmente do meu mestrado.” (Excerto BD9, entrevista semiestruturada).

Esses docentes consideram que, mesmo quando esses cursos não são na área da docência, abarcam uma grandiosidade de conhecimentos e preparo para a docência, como é possível perceber nos relatos acima.

É perceptível que todos os sujeitos consideram esse preparo importante e que essas formações colaboram diretamente na sua atuação docente e no seu processo de desenvolvimento profissional, porém, apenas após cursá-las notam o quanto são relevantes para seu desempenho.

Pryjma e Oliveira (2016) consideram que a formação docente tem sua primeira fase na formação inicial, porém, esta não se limita à graduação, sendo necessário o preparo e a constante atualização. Na perspectiva de se constituir docente, a formação continuada e os cursos de pós-graduação proporcionam momentos nos quais há a mobilização de saberes que irão contribuir para a reconstrução da prática docente, sendo possível, nesses momentos, a apropriação de novos conhecimentos, além de trocas de experiências com os demais docentes, ressignificando os saberes.

Em continuação à compreensão e interpretação dos dados, a seguir discorre-se sobre a unidade de sentido **Desenvolvimento profissional** dos docentes sujeitos da pesquisa. Ao

serem questionados sobre como estão se constituindo docentes, os sujeitos ficaram pensativos, percebendo-se que, muitas vezes, não haviam refletido sobre esse percurso e sobre como amadureceram pessoal e profissionalmente.

“Me vejo em crescimento... em crescimento, eu tenho muito aprender, muito mesmo.” (Excerto BD1, entrevista semiestruturada).

“eu acredito que tudo tem que ser uma evolução, a partir do momento que você fica estagnado não tá bom, né, então assim, sempre tem que tá correndo atrás, né.” (Excerto BD3, entrevista semiestruturada).

“Então assim, eu sei que eu tenho muita coisa para melhorar, mas eu acredito que eu tenho conseguido dar o meu melhor, mesmo nesse começo e assim, eu acredito que eu tenha, que eu esteja atendendo as expectativas, mas assim eu sempre quero melhorar.” (Excerto BD7, entrevista semiestruturada).

“Eu vejo que a gente evolui junto, então esse crescimento dele é um crescimento meu também, isso é muito importante para mim [...] mas essas dificuldades, elas tem trabalhado para o meu engrandecimento, com certeza né[...] então, mas a cada dia que passa eu perco o medo, né.” (Excerto BD9, entrevista semiestruturada).

A partir dos relatos dos docentes percebe-se que o processo de desenvolvimento profissional é marcado por diversas fases, sempre em construção e evolução, e se caracteriza pelo desenvolvimento e constituição profissional, marcado por muitas evoluções na profissão. Ao relatarem suas percepções é possível notar que os termos “em crescimento” e “em evolução” aparecem em muitas falas, retratando como esses docentes se veem e consideram que estão em constante evolução, sendo uma profissão marcada pelo crescimento e desenvolvimento profissional sempre.

Os docentes ainda consideram que a atuação prática aliada ao conhecimento teórico colabora para que o seu desempenho seja satisfatório. Essa percepção corroborando as ideias de Garcia (2009) quando afirma que é possível entender o processo do desenvolvimento profissional do professor como aquele que se solidifica, no longo prazo, e engloba as experiências com os conhecimentos teóricos, sendo possível afirmar que diversos fatores influenciam essa constituição, entre os quais: pessoais, históricos, sociais, institucionais.

Além de ir ao encontro dos pensamentos de Garcia, os sujeitos da pesquisa também corroboram o que diz Galvão (2019), que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional se solidificam a partir da soma dos conhecimentos específicos com a experiência profissional, juntamente com as vivências e práticas.

Ao encerrar essa unidade de sentido, é pertinente citar o docente BD8 que, por diversas vezes, ao longo da entrevista, falou sobre a importância de cursar uma pós-graduação

voltada para a atuação docente. Ele cursou mestrado em Ensino e considera os ideais de Paulo Freire imprescindíveis para a atuação na educação e docência.

“Eu acho que houve crescimento [...]ai passando por uma especialização, passando por um mestrado, né, já penso em fazer doutorado, mas o foco sempre é dentro da sala de aula. O “tal” do Paulo Freire já dizia, nada ta pronto, é constante construção, o ser humano e o mundo.” (Excerto BD8, entrevista semiestruturada).

O docente BD8 considera ainda que seu desenvolvimento profissional está em crescimento, mesmo após 19 anos de atuação na docência, e declara que tudo evolui, que é necessário se qualificar sempre, e a vida é uma constante construção.

Garcia (2009) destaca que o desenvolvimento profissional docente agrega ao profissional o crescer tanto em caráter pessoal quanto profissional. De acordo com esse autor, esse processo pode ser influenciado pelas experiências pessoais, experiências baseadas em um conhecimento formal e experiências vivenciadas a partir da sala de aula.

Por sua vez, Behrens (2005) também afirma que esse processo é construído diariamente na prática das atividades, revelando que a docência é uma profissão de constante aprimoramento e construção que vão colaborando para um desenvolvimento contínuo e presente durante toda carreira do docente.

Ainda conforme os dados da pesquisa, a unidade de sentido **Formação necessária para atuação na Educação superior** traz consigo os dados referentes às concepções dos docentes sobre a formação ou percepções que consideram necessárias para a sua atuação docente na educação superior.

“Eu acredito que vai muito além do conhecimento teórico é necessário conhecimento prático.” (Excerto BD2, entrevista semiestruturada).

“Estudar cara, é fundamental né sempre tá lendo, não pode parar né.” (Excerto BD3, entrevista semiestruturada).

“Então por eu ter consciência, a consciência de que o professor universitário tem que estar em constante evolução, estudando sempre né.” (Excerto BD5, entrevista semiestruturada).

“Quanto mais você estuda, mais dúvidas você tem na sua cabeça, então você nunca vai ta pronto, isso é um combustível, porque você nunca vai estar pronto, se você achar isso, ai estagnou, você parou...” (Excerto BD8, entrevista semiestruturada).

Como é possível perceber nos relatos, os sujeitos citam diversas necessidades para a atuação docente, porém, todas elas referem-se à junção do conhecimento teórico com a prática docente. Os docentes percebem a necessidade de estudo constante, de aprimoramento das

práticas docentes e ressaltam, em diversos momentos, a importância dessa permanente qualificação.

Já os sujeitos da pesquisa que cursaram a pós-graduação *stricto sensu* consideram que:

“É essencialmente esses cursos de formação, pós-graduação, a participação em projetos de pesquisa e extensão...” (Excerto BD6, entrevista semiestruturada).

“Considero muito importante a pós-graduação, formações continuadas, inclusive, esses cursos, se eu pudesse eu teria feito uma pós-graduação voltada para a docência no ensino superior.” (Excerto BD7, entrevista semiestruturada).

“É fundamental não parar, pra mim, a pós-graduação foi importante.” (Excerto BD8, entrevista semiestruturada).

Nesses relatos, nota-se que a percepção desses sujeitos muda após a realização das formações. Os docentes até percebem a necessidade de cursar pós-graduação, porém, somente ao ingressar nessas formações entendem-nas como um diferencial para a profissão docente, tanto em aporte teórico e metodologias quanto em práticas, além de colaborarem para o engrandecimento pessoal e desenvolvimento profissional.

Pryjma e Oliveira (2016) declaram que é com a formação continuada e cursos de pós-graduação que o professor se atualiza e aprimora seu desenvolvimento profissional, proporcionando continuidade à formação inicial e preparo para a atuação na prática docente, gerando novas percepções que se refletem nas metodologias e saberes e que reconfiguram o processo ensino-aprendizagem.

A partir dos dados elencados é possível compreender que o processo desenvolvimento profissional docente está diretamente ligado à valorização e à identidade profissional. Esse processo se caracteriza pela constituição da docência, pela junção da formação inicial do docente com o seu preparo, formações e atuação na prática, em que ele aprende ensinando e diariamente constrói sua profissão a partir de erros e acertos, ressignificando os saberes e significados da sua atuação, o que se reflete diretamente na sua prática e atuação.

Ao findar essa subseção espera-se que os dados trazidos sejam suficientes para a compreensão acerca dos docentes e suas vivências. Na próxima subseção discorre-se sobre as percepções da pesquisadora acerca das concepções dos docentes, com o objetivo de entendê-los, seguindo o caminho da compreensão para a interpretação posterior.

5.6 Os Bacharéis docentes Arquitetos e Urbanistas: da compreensão à interpretação dos dados

Após a compreensão dos dados foi possível interpretá-los, objetivo este proposto pela abordagem fenomenológica. Por isso, nesse momento se faz importante inserir a subjetividade da pesquisadora a partir da sua percepção sobre as concepções dos docentes sujeitos da pesquisa. Para tanto, inserem-se as percepções individuais desses docentes, preservando sempre a integridade e a plenitude de ideias e opiniões por eles expressas.

A partir da realização dessa fase foi possível perceber que os docentes, em geral, percebem a docência como uma profissão inacabada, que necessita de fundamentação, formações e atualização permanentes, e concebem o processo de desenvolvimento profissional em constante crescimento, a partir da junção entre teorias, prática e formações, aliada à experiência profissional, para seu desenvolvimento, aprendizado e segurança na atuação docente. De modo geral, é possível perceber que não houve discrepância relevante entre as concepções dos sujeitos da pesquisa, porém, se faz necessário trazê-los de modo individual nesta subseção para compreendê-los.

Nessa fase, o foco está em entender como esses docentes percebem a docência e a constituição do seu processo de desenvolvimento profissional, para responder aos objetivos propostos pela pesquisa, além de citar as concepções individuais e fatos relevantes, em síntese, de modo a entender como esses docentes se concebem. Para o desenvolvimento dessa subseção, além dos dados levantados pelas entrevistas e questionários, houve a fundamentação das informações a partir das anotações do caderno de campo.

5.6.1 BD1

Calmaria e tranquilidade são as características marcantes nesse profissional. Ele expressa sempre, em sua fala, o prazer que sente em atuar e ser professor. Sente que os estudantes devem estar à vontade em sua presença, sempre em “pé de igualdade”, como relata. Diz que não pode afirmar que sabe mais ou sabe tudo, apenas que ambos estão em fases e etapas diferentes da vida. Esse professor procura estar sempre acessível aos estudantes e pretende servir de exemplo para eles como o foram para ele os seus professores. Percebe-se uma admiração muito grande, além de respeito e empatia pelos profissionais que o auxiliam

no desenvolvimento de sua profissão docente, pois, ao finalizar a graduação partiu direto para a docência.

Utiliza os materiais e cadernos de estudo de quando ainda cursava sua graduação, servindo-lhe de aporte, além dos “seus” docentes-exemplo, com quem sempre mantém contato e pede auxílio quando necessário.

Para esse sujeito, a docência é um desafio, pois não se enxergava docente, e esse fato se tornou um processo de muito aprendizado. No início da docência esse profissional atuou em área correlata à arquitetura, trabalhando como engenheiro civil durante cinco anos, mas, segundo ele, essa prática também o auxilia na profissão docente.

O BD1 possui como peculiaridade o fato de tentar “não ser um chato”¹³, e procura ser um influenciador para os estudantes para que eles façam e aprendam, deixando-os livres. Considera a docência um processo longo e inacabado, na qual as formações e pós-graduações devem ser fundamentais, apesar de não ter cursado nenhuma ainda – por não ter a oportunidade de se afastar para a qualificação.

Para ele, a experiência de vida traz sabedoria e exemplo, e nisso percebe-se que se sente em desvantagem devido a sua pouca idade. Quando se sente inseguro recorre a autores, livros e profissionais para sanar suas dificuldades, pois, diz que a IES não proporciona um suporte adequado para o docente principiante.

A humildade desse profissional ressalta quando ele afirma estar em constante crescimento, nos momentos em que afirma que tem muito a aprender. Ele se emociona ao dizer que é gratificante quando os estudantes entendem o conteúdo, então ele percebe um reconhecimento e seu valor.

Quanto ao seu processo de desenvolvimento profissional afirma: “Eu tenho crescido e tá sendo um crescimento firme, não tá sendo um crescimento só, tipo um castelo de cartas, sem base sabe... Tá sendo bem estruturado, eu tô gostando, tá melhorando... aí pra melhorar isso, pretendo sim fazer cursos, mais a pós, então acaba que é contínuo e vai ser pra sempre.” Essa fala sintetiza sua concepção: um docente em busca de conhecimento, aquele que percebe a importância de uma formação voltada para a profissão docente, que solidificará ainda mais sua carreira e colaborará com seu desempenho e atuação.

¹³ Os termos utilizados entre aspas na subseção 5.6 são pequenos excertos das falas dos sujeitos, aqui utilizados para enfatizar e justificar a interpretação da autora.

5.6.2 BD2

Essa profissional diz ser uma docente preocupada com o futuro profissional que está formando, além de perceber sua preocupação e exigência com sua “imagem profissional”. Influenciada pelo pai, professor, sempre sentiu vontade de atuar na academia.

Centrada e focada no bom desempenho e atuação docente, a profissional afirma que ainda não teve oportunidade de cursar pós-graduação, porém, percebe que é fundamental para a profissão. Ao falar, BD2 transmite a determinação de cumprir seus objetivos e até na entonação da sua voz foi possível perceber o quão emocionada ela fica ao falar e lembrar de momentos marcantes durante a profissão docente.

Por dizer “amar o que faz” sente que está formando pessoas, contribuindo para a construção de suas vidas e se cobra muito quanto a isso. Quando questionada sobre as dificuldades, relata que sempre procura outros professores para auxílio, para sanar a insegurança do início na docência. Segundo ela, esse foi o principal desafio ao ingressar na academia.

Gratificada com o apoio do corpo docente da IES ao ingressar na mesma, relata que seu principal subsídio foi a partir deles, pois, não percebe um incentivo, formação, preparo por parte da instituição. Para ela, é fundamental a junção do conhecimento teórico com a sua aplicação prática para a profissão docente, além de considerar essencial a importância de ser um exemplo na profissão.

A docente ainda pretende cursar uma pós-graduação voltada para a carreira acadêmica, percebe essa necessidade e acredita que é uma profissão na qual não se pode parar de “procurar” o conhecimento, como ela afirma.

Uma característica dessa profissional é o fato de se preocupar com as metodologias de ensino, percebe-se o seu desempenho em instigar os estudantes ao estudo e procura motivá-los sempre. Outro fator marcante é a preocupação com sua atuação: “eu penso, o tempo inteiro eu penso, eu penso...”. A docente parece ser uma profissional engajada, pois afirma que “o principal é não se acomodar” tanto em suas práticas quanto em conhecimento, metodologia e atuação.

Em relação ao processo de desenvolvimento profissional percebe-se que a prática vem aprimorando sua atuação, com o uso das metodologias e maleabilidade. Nota-se que, inicialmente, ela tinha um idealismo que com o passar do tempo se transformou em realidade,

conforme seus relatos. Ainda considera que tem conseguido suprir suas expectativas e obter os resultados esperados, porém, considera que a profissão docente é “constante, inacabada”.

5.6.3 BD3

O BD3 pareceu muito pensativo e reflexivo durante a realização da entrevista, momento em que a pesquisadora pode observá-lo. Ele pensou muito ao falar, pode ser que não tenha se sentido à vontade ou talvez tenha sido por diversos outros fatores. Porém, a percepção dele sobre si mesmo é que se preocupa muito com sua imagem de bom professor e profissional, pois concilia a profissão docente com a atuação profissional.

Por ser muito reflexivo, o docente se mostrou preocupado com sua prática, pois ainda não teve a oportunidade de cursar pós-graduação, porém, percebe essa necessidade. Ele procura aplicar os conhecimentos da profissão prática em sala de aula, utilizando metodologias inovadoras e os exemplos que guarda desde sua graduação. Percebeu-se a preocupação desse docente com a formação dos profissionais e sua colaboração com ela.

O BD3 diz ter tido exemplos de todos os tipos, por isso, procura agregar suas percepções a estes profissionais-exemplos e levar para a sala de aula, em sua atuação, o que pensa ser um bom professor. Um diferencial desse docente é o fato de ministrar disciplinas que têm afinidade, relata que já dispensou outras pelo fato de não se sentir à vontade com elas. Por conciliar as duas profissões relata que mantém sempre uma carga horária reduzida, a fim de conseguir cumprir com suas atividades da docência e no escritório.

O sujeito diz se sentir na fase inicial da profissão, e afirma que todo começo é complicado, em qualquer profissão, “todo semestre tem aquele frio na barriga de você começar”, e pensa que, com o passar dos anos e com a prática docente, essa sensação irá passar, pois, afirma que a prática também colabora para sua formação.

O docente demonstra tranquilidade ao falar sobre a sua atuação e para ele essa é a característica imprescindível ao ingressar na profissão. E diz que para que seja possível perceber um retorno positivo por parte dos estudantes é necessária uma interação com eles, escutá-los e entendê-los, de modo a perceber suas dificuldades e necessidades.

Na condição de docente procura aplicar a prática na sala de aula, e percebe-se em processo de evolução enquanto professor, e em relação ao seu desenvolvimento profissional afirma que não se pode ficar estagnado, “sempre tem que tá correndo atrás”, além de sempre estar aprendendo com os colegas de profissão.

E ao falar sobre suas possibilidades espera ser um bom docente e acredita que dentro delas consegue realizar um trabalho de qualidade. Ao realizar a entrevista, percebeu-se um receio por parte do docente em alguns momentos, sendo necessário desviar o assunto, por perceber que ele sentia que poderia estar sendo avaliado.

5.6.4 BD4

A BD4 tem como característica principal a serenidade e a seriedade em relação à profissão. A docente relatou todo seu percurso de formação, passando pela graduação, mestrado e doutorado. Ela traz consigo a influência familiar, como o despertar para a docência, com seus pais docentes da educação superior, de modo que sempre esteve envolta em assuntos de universidades, porém, não era a sua principal opção profissional. No entanto, ao cursar a pós-graduação, no doutorado, surgiu o amor pela docência.

De acordo com o início na docência, logo após finalizar o mestrado, no qual teve seus primeiros contatos com a profissão docente, no estágio docência, e assumir o concurso para docente da IES, concomitantemente com a aprovação no doutorado, percebeu que a profissão se constituiu de erros e acertos, “errando, aprendendo, fazendo... aprendendo na prática”. Hoje, após a conclusão do doutorado e a experiência que vivenciou aparenta estar tranquila em relação aos processos, metodologias, conteúdos e sala de aula.

Envolvida em projetos de pesquisa e extensão, essa docente considera esses processos importantes para a sua constituição enquanto docente, por percebe que em todos os espaços de construção de conhecimento está se formando e qualificando, pelo fato de aprendizado ser constante. Ainda considera que por ocupar cargo de gestão na IES é vista com mais respeito e seriedade.

A docente considera que após cursar a pós-graduação conseguiu se perceber uma docente segura de si e preparada para atuação na academia. Nota-se o quanto ela percebe que a pós-graduação colabora e aperfeiçoa a sua atuação na academia e o seu desenvolvimento profissional.

Percebe-se o amor pela docência, o amor ao falar, ao se emocionar ao relatar os momentos vividos. Também se nota a coerência e a dedicação da profissional e o quanto se esforça para buscar qualificação, pois afirma ser necessário não parar de se qualificar.

Um fator marcante dessa docente é a expressão do quão relevante é sua identidade profissional. Percebe-se que ela se vê docente, “eu sou docente”, e se sente realizada com

isso, “eu me sinto realizada”, o que, segundo os autores que fundamentam esta dissertação, é fator primordial para o bom desempenho do profissional.

5.4.5 BD5

A trajetória docente dessa profissional é marcada pela ruptura de uma fase (estudante) e início de outra (docente), sem haver um processo de transição e adaptação. Pela narrativa da docente percebe-se o quanto foi difícil enxergar-se professora, pois, logo após sua colação de grau já estava atuando como docente na mesma IES.

Atuando há dois anos na instituição, ela considera que tem sido uma fase de muitos aprendizados e descobertas. Pelos seus relatos é perceptível o quanto se orgulha do caminho que vem construindo.

É possível perceber seu engajamento enquanto docente, apesar da pouca experiência. Ela se apropria da sala de aula a partir de diversas metodologias, espelhadas em docentes-exemplo, como afirma em sua fala. Humilde, como é possível notar, sempre recorre a outros docentes, que hoje são colegas de profissão e fizeram parte da sua formação inicial como professores, para aporte teórico/metodológico.

A docente cursa pós-graduação *lato sensu*. Porém, cursando uma especialização com especificidade técnica afirma que ainda não sabe se pretende continuar atuante na academia. Para tanto, se a opção for sim, percebe a necessidade de seguir cursando mestrado e doutorado. Para ela, é notório o preparo e a qualificação do professor quando está em sala de aula, sendo imprescindível buscar formações para agregar conhecimento.

Diferente de quando iniciou, hoje sente que consegue equilibrar as tarefas e proporcionar uma qualidade de formação e conhecimento aos alunos. No começo da profissão afirma que “era complicado porque eu me sentia estranha ali na frente, eu me sentia literalmente uma aluna em pé”. Com o passar do tempo, a prática/atuação vem colaborando com seu desenvolvimento profissional e ela afirma estar satisfeita com seu desempenho.

É notório o quanto esse início foi marcante e angustiante para a docente. Percebe-se que foi um momento de tensões e aflições, no qual foi necessário ter paciência, humildade e auxílio daqueles que puderam colaborar, pois, de acordo com a docente, a IES não proporciona nem executa atividades que colaborem com o docente iniciante. Percebe-se a dificuldade enfrentada a partir dos relatos, por passar por momentos como “eita, o que eu vou fazer agora”, por pensar “gente, eu tenho que ta lá sentada ainda” – ocupando lugar de

estudante. Além disso, verifica-se que além da insegurança, houve o medo de não conseguir realizar as atividades com a maestria que desejava.

A profissional relata que com o passar do tempo, com a ajuda dos demais docentes e dos próprios estudantes foi possível criar a confiança no seu trabalho e hoje olha sua trajetória com orgulho. Ao se referir à docência, percebe a importância da qualificação e frisa muito a atualização de práticas, metodologias e conhecimento, por perceber que é possível aliar o conteúdo ao uso das tecnologias existentes, além de considerar que sem essa atualização, diante da demanda existente, o profissional fica ultrapassado.

Referindo-se às suas concepções sobre o desenvolvimento profissional, é notório que se sente satisfeita com o trabalho que realiza, com o feedback que vem recebendo dos colegas e alunos. Para ela, é um processo que deve ter principalmente dedicação e interesse, muitas vezes abrindo mão de diversos momentos para aprendizado, conversas, dúvidas entre outros.

Hoje, relata com alívio e felicidade que se sente realizada fazendo o que faz. É gratificante ver o quanto se sente feliz sendo docente, o quanto se sente tranquila em abdicar de diversos momentos extraclasse para contribuir para a formação de seus alunos, futuros novos profissionais.

Seus relatos revelam o quanto sua identidade profissional vem se constituindo “porque a partir de quando você decide fazer, você tem que dedicar de cara e tem que fazer bem feito”. Percebe-se sua preocupação com a pós-graduação que ainda não cursou, apesar de achar muito importante, porém, para ela, o fundamental é gostar do que se faz, “tem que ter essa humildade em reconhecer coisas e gostar realmente do que faz, gostar de dar aula”.

5.6.6 BD6

Essa docente pode ser facilmente caracterizada pela docilidade que tem ao falar da profissão, e o encantamento pela docência surge no olhar quando ela relata suas vivências. Atuando na IES, porém, com experiências anteriores na docência, concilia suas atividades com o exercício profissional fora da academia. Percebe-se que para ela a docência é um ato de amor pelo que faz, considerando os sacrifícios que para isso enfrenta.

Residindo em outra cidade, organiza sua rotina corrida com as atividades do escritório em que é sócia, atividades da docência e o deslocamento entre a cidade na qual reside e a IES, e relata que só consegue organizar seus horários porque confia nas pessoas que com ela trabalham. Quando questionada sobre sua atuação profissional, ela diz que não se sente

obrigada a escolher e sente-se bem fazendo o que faz, da maneira como faz: “quero justamente enquanto eu puder trabalhar nas duas coisas, enquanto puder serei docente e arquiteta”.

Traz consigo influências profissionais marcantes, de professores da sua graduação e se emociona ao citá-los como fonte de inspiração, além de contar com eles durante o percurso da docência como fonte de apoio, metodologias e fundamentação.

Atuando nas áreas teóricas, como história e demais, percebe-se o quanto é envolvida com o desempenho das suas turmas, preocupa-se com o desenvolvimento dos estudantes, da responsabilidade que têm na condição de educadora, preocupações que, segundo ela, surgiram no decorrer do período em que cursava o mestrado. Para ela, ele foi fundamental para sua constituição docente, colaborando com seu desenvolvimento profissional e pessoal.

A partir dos seus relatos é possível perceber como essa formação foi importante e, segundo ela, um divisor de águas, “eu tive dificuldades especialmente antes do mestrado”; “a gente tem uma formação profissional de bacharel, né, não é licenciatura, né, então essa dimensão de me entender como docente acontece no mestrado”, garantindo a importância do preparo em nível de pós-graduação *stricto sensu* para a docência. Também é perceptível o quanto o mestrado colaborou com a sua identidade profissional, e ela afirma que essa formação a fez compreender seu papel e seu “lugar social” — a academia.

No início na docência é possível perceber que enfrentou dificuldades providas da falta de segurança e medo, porém, esses desafios foram enfrentados, e com o passar do tempo a prática aliada à teoria lhe garantiu tranquilidade. Ainda afirma que o mestrado também teve total relação com esse processo: “a gente tem que tá aprendendo constantemente, é um processo de construção pra mim a docência e pra mim foi fundamental eu ter tido essa experiência acadêmica, o mestrado”.

Na fala da docente, que relata a profissão docente como algo em constante desenvolvimento e aprendizado, é perceptível o quanto considera importante se qualificar sempre. Em relação ao desenvolvimento profissional, considera que vem aprendendo bastante, fase que vem sendo de muito aprendizado e evolução. Percebe-se o quão importante considera sua relação com os estudantes, “a gente vai se oxigenando”, e para isso procura sempre atender às suas expectativas e metas pessoais.

Para essa docente, a IES não proporciona um suporte para o professor principiante, sendo “você por você mesmo”, relata. Afirma que é necessário ser humilde, reconhecer que

precisa aprender e ir atrás disso. Considera ainda que a prática docente se aperfeiçoa a cada dia com as experiências vividas.

A docente considera que seu papel social e influência na sociedade a partir dos profissionais que está formando é o primordial para sua profissão, sendo seu maior valor. Em meio à emoção dos relatos, afirma que a profissão docente é uma troca de mútuo aprendizado entre estudante e professor, em que a construção do conhecimento ocorre por meio de uma relação entre ambos.

5.6.7 BD7

Logo de início foi possível perceber a principal característica da docente BD7, a criticidade, além da exigência quanto à sua atuação profissional, e a atuação e o desempenho dos estudantes. Essa docente cursou a graduação na mesma IES na qual atua, cursou logo em seguida o mestrado e desde então ingressou como docente por processo seletivo.

A partir dos relatos foi possível perceber o quanto ela se preocupa com sua atuação, com a qualidade do ensino e desempenho em sala de aula. Percebeu-se que ela cobra muito de si mesma e faz o possível para atender a essas expectativas.

Teve seu primeiro contato com a docência a partir da disciplina de estágio docente, durante o mestrado, e desde então surgiu o desejo e o despertar para a carreira acadêmica, que anteriormente não era seu foco. Hoje, afirma que se vê profissional docente, atuando na academia e tem essa prioridade, apesar de, esporadicamente, atuar como arquiteta na execução de projetos.

Para essa docente, a sua primordial formação e preparo para a docência foi a realização do mestrado, “ele foi um diferencial bem grande, para a graduação, para me ajudar a dar aula”. Considera que formações continuadas e pós-graduação são fundamentais para a atuação na docência e afirma sentir o desejo e a necessidade de cursar um preparo específico para a docência na educação superior.

Apesar de não ter tido a experiência de atuação docente anterior à realização do mestrado, considera que mesmo com sua pouca experiência, atuando ainda no primeiro semestre, a prática a auxiliou no desempenho e desenvolvimento profissional, e considera que a docência é uma profissão de desafios, “todo dia é um desafio”, diz, ao afirmar que se encontra em constante desenvolvimento.

A BD7 considera que ser docente é uma grande responsabilidade e é perceptível sua cobrança quanto a isso, “a gente lembra de quando a gente era aluna de uma universidade” e leva consigo exemplos de docentes que se destacaram durante sua formação inicial e pós-graduação.

Humildade é uma característica perceptível nessa docente logo de início, pois em diversos momentos ela relata que tem muito a aprender, e por isso precisa da ajuda dos colegas de profissão. Ela considera que a IES não proporciona um aporte para aqueles que estão iniciando, e esse passo deve ser dado individualmente a partir das necessidades de cada um, “tudo partiu de mim, né, corri atrás dos professores”, afirma, quando relata a procura dos colegas de profissão para auxiliá-la na organização das aulas e conteúdos.

Um relato marcante dessa docente é “eu como professora logo que eu me formei, eu teria sido muito diferente da professora que eu sou hoje, como, após o mestrado”, afirma ao dizer que considera a pós-graduação fundamental para a atuação na docência. Considera que um docente sem pós-graduação pode sim e consegue trabalhar com excelência na academia, porém, passará pelo processo inicial com mais dificuldade.

Em relação ao processo de desenvolvimento profissional, a docente percebe que é um desenvolvimento contínuo, aplicando, errando e aprendendo. A prática e as vivências, segundo ela, aperfeiçoam a teoria, pois, diz, “a prática ela, ela vai induzindo à excelência, digamos assim”. A docente ainda percebe que a atualização profissional é fundamental, principalmente diante da era tecnológica da atualidade.

A partir dos relatos da docente é possível perceber o quão dedicada ao seu trabalho ela é, priorizando a excelência da sua atuação:

“eu até tive a oportunidade de dar aula aqui, em um processo seletivo que passei (...) mas decidi não aceitar, porque eu tava com um projeto grande pra fazer e eu também tava terminando o mestrado, então percebi que eu não conseguiria dar aula com a qualidade que eu gostaria”.

A partir desse excerto é possível notar a percepção e a conscientização pessoal da docente sobre os impactos da sua atuação e a qualidade do desempenho das suas atividades. É admirável encontrar profissionais engajados e que pensem na essência do seu trabalho como a BD7.

5.6.8 BD8

O docente BD8 se destaca pela sua conscientização enquanto docente, o que pode ser resultado de seus anos de vivência na academia. Atuando em seu primeiro ano na UNEMAT possui, anterior a esse período, vastos anos de experiência em outras IES que, segundo ele, foram fundamentais para seu desenvolvimento profissional e pessoal, para sua prática docente, metodologias e desempenho.

Com amorosidade relatou as experiências vividas desde o princípio da profissão. Disse que no início da docência foi complicado, passando diversos momentos de incertezas e dúvidas, as quais, com o passar do tempo, foram sendo sanadas, e a junção da prática foi colaborando para o seu desempenho: “tinha isso aí durante o processo, eu comecei aí, mas com o tempo foi melhorando tudo”.

Como fator marcante de sua fala, pode-se perceber a sua consciência sobre docência e educação, “eu tenho que ter base para transmitir, ou para, não é bem transmitir, né, depois eu aprendi que conhecimento, que educação não é transmitida, né. Paulo Freire que falou, então, aí eu fui estudar”. O docente citou Paulo Freire várias vezes, inclusive referenciando “um tal de Paulo Freire, que aqui ninguém conhece”, ao indicar que sente a necessidade de os docentes entenderem e estudarem a essência da educação, pois atuam nessa área aliada à arquitetura.

Seu foco profissional é a docência, porém, esporadicamente, atua com a execução de projetos arquitetônicos. Divide sua rotina entre duas IES, em cidades distintas, ambas com carga horária reduzida para possibilitar a conciliação.

Pela sua extensa experiência e relatos, foi possível notar que esse docente está diretamente ligado à segurança em sua atuação. Por citar Paulo Freire, citar as necessidades e a importância da relação professor/aluno, foco em metodologias que levam o estudante para o centro do estudo, esse professor se destacou, principalmente, por se emocionar diversas vezes durante a conversa, ao refletir sobre como a docência é a sua vida, “ser docente universitário é a minha vida”, fator determinante para construção da sua identidade profissional, “estou com a oportunidade de fazer projetos, estou, to empolgado e to gostando de fazer, né, mas não tenho vontade de sair da sala de aula pra isso não, a sala de aula é o que me move”.

Percebe que, muitas vezes, os profissionais bacharéis só sentem a necessidade de cursar formações voltadas para a área da docência após realizá-las, pois, especificamente com ele foi dessa maneira. Pelo fato de a instituição em que trabalhava exigir uma formação com o

foco na didática, cursou pós-graduação *lato sensu* em docência, e então percebeu o diferencial após esse momento, ingressando posteriormente em um mestrado em Ensino, o qual, segundo ele, proporcionou fundamentação e conhecimentos que pudessem ser aplicados em sua prática, refletindo-se no seu desempenho docente.

Como docente principiante na IES, sentiu dificuldades que foram sanadas com o auxílio dos demais docentes, pois, segundo ele, a humildade deve fazer parte da vida do professor, e sua experiência não o faz melhor que os demais, todos estão juntos por uma mesma causa. Traz consigo o exemplo de docentes que foram professores na sua formação inicial e marcaram sua vida.

Em relação ao processo de desenvolvimento profissional, diz que houve muito crescimento e se sente em uma fase de realização e se emociona ao ver que os alunos realmente aprendem com ele e nele se espelham: “quando você recebe um carinho do aluno, recebe um elogio, você sabe que tá no caminho certo, legal, então continua nisso e vai melhorando, vai querer mais”, relata, ao contar o quanto se sente especial em momentos de encontros e reflexões extraclasse.

“O professor não pode parar, né, qualquer profissão, mas o professor, o professor tem que estar ligado”, afirma, dizendo que a profissão docente é constante e inacabada, pois “quanto mais você estuda, mais dúvidas você tem na sua cabeça, então você nunca vai tá pronto, se você achar isso, aí estagnou, você parou...”, conclui ao refletir sobre a busca de conhecimentos, metodologias e atualização profissional.

5.6.9 BD9

Logo de início percebe-se, no docente BD9, a responsabilidade com que conduz suas atividades. Crítico e reflexivo demonstra ser um profissional preocupado com o futuro da profissão e, principalmente, com o futuro dos seus alunos a partir da sua atuação enquanto docente.

Reflexivo, se emociona ao relatar momentos da sua vivência. Traz consigo referências profissionais familiares, pois, filho e neto de docentes, carrega consigo essa influência e o amor pela docência. “Então eu nasci numa família de professores e acho que isso acabou influenciando também a minha decisão de querer ser professor”, afirma ao refletir sobre sua vivência, e diz que, em sua atuação, foi influenciado por profissionais que lhe proporcionaram crescer muito.

Sua primeira experiência docente foi no mestrado, na disciplina de estágio docência. Após o mestrado ingressou na carreira acadêmica e relata que, de início, a insegurança foi o principal fator marcante.

Em relação aos incentivos e aporte para o docente principiante, sente que a IES promove encontros, porém, afirma que sente a necessidade de o profissional ir além disso, pois, os encontros se resumem à ementa e PPC de curso, “é um pouco de cada eu acho”, e considera que o docente sente suas necessidades e deve buscar saná-las.

Considera que os docentes devem ter consciência do seu papel, da sua influência na vida dos estudantes, e acredita, a partir disso que está se constituindo docente, afirmando:

“Sou muito feliz com o que eu faço, já tive outros empregos, já me vi em situações diferentes e trabalhei pra chegar até aqui, tentei construir minha carreira, ainda, ainda está em construção, mas tentei construir minha carreira para poder conseguir chegar até onde estou hoje e para mim, assim eu sou muito feliz, me sinto muito honrado...”.

Relata que gosta muito do que faz e sente prazer em fazê-lo, principalmente por poder colaborar com a construção de novos profissionais.

Em relação à docência, ele percebe que é necessária a constante busca de conhecimento e atualização, e afirma que “então eu acho que é uma carreira que nunca tá findada, você está sempre em crescimento”, e ainda ressalta que ser professor é “estar no processo constante de atualização e de aprendizagem sabe, a gente é aluno também dentro da sala”.

Para atuar na docência acredita que o ideal é cursar alguma formação com essa especificidade, pois, “depois que tive experiência do mestrado, da pós-graduação, que fui perceber que eu não tinha conteúdo, não tinha domínio para poder desempenhar uma disciplina”. E declara que cursos de bacharelado não proporcionam formação para ser professor.

Em relação ao seu processo de desenvolvimento profissional, esse docente considera-se em constante evolução: “eu vejo que a gente evolui junto, então esse crescimento dele [do aluno] é um crescimento meu também, isso é muito importante para mim”, e sente que, cada vez mais, a prática aliada aos estudos e à teoria, o prepara para a profissão docente e faz com que os medos e as incertezas sejam minimizados. Ao refletir sobre a construção da docência, o docente, após emocionar-se com os relatos de sua vivência profissional, conclui: “eu acho que a gente se constrói eternamente enquanto professor”.

Por fim, percebe-se a individualidade de cada sujeito da pesquisa, por isso foram compreendidos integralmente a partir dos seus relatos pessoais, mantendo a plenitude de cada ser, retratando suas vivências e experiências.

A partir dessa interpretação é possível perceber como cada ser percebe o mundo em que vive, as pessoas que o cercam, as influências, os familiares e como esse processo de desenvolvimento profissional, por mais individual e diferente que seja, acaba se assemelhando, pois, todos os docentes relatam os sentimentos de insegurança, incerteza e dificuldades enfrentadas no início da carreira docente. Por mais diferentes que os docentes possam ser, os sentimentos perpassam pela fase de professor iniciante e vão sendo sanados no decorrer da profissão.

Diante do exposto nota-se como cada ser concebe seus processos e vivencia suas fases de maneira distinta, sendo isto percebido até mesmo pela hierarquia em que os termos e unidades de sentido aparecem nas falas no momento das entrevistas. Estas, por serem semiestruturadas, iam tomando caminhos e, em determinados momentos, os docentes já haviam sanado vários questionamentos ao abordarem uma determinada temática. Foi fantástico perceber como cada ser percebe de maneira distinta, e, ao mesmo tempo, tão conjunta, o ser docente.

Ainda foi possível, após a fase de interpretação, notar que os objetivos da pesquisa foram sanados, que se obteve resposta para a questão-problema e os anseios da pesquisadora foram alcançados, conseguindo compreender como é o ser docente desses profissionais, perceber como se consolida o desenvolvimento profissional deles, além de entender a importância da constituição da identidade profissional docente.

Assim, encerra-se esta subseção, esperando-se que o leitor compreenda os dados e que estes sejam relevantes para sua vida, pois é perceptível também na pesquisa que o processo de evolução se consolida de modo integral, unindo o profissional com o pessoal. Assim, espera-se contribuir para a evolução de quem se interessar por essa leitura. A seguir, constam as considerações sobre a dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas.”

Rudolf Steiner

Ao iniciar a última seção, que corresponde às considerações encontradas a partir da realização da presente pesquisa, traz-se, na epígrafe, o pensamento de Rudolf Steiner, referindo-se à docência. Para o autor, o ser docente deve despertar no estudante a vontade e o interesse pelo que estuda, e, a partir disso, esse deve ser livre. Livre para buscar suas percepções, seus entendimentos, livre pra criar e ser o que quiser. Livre para ser apenas seu “eu”.

O autor corrobora o pensamento de Paulo Freire, evidenciando a importância do despertar pelo desejo do conhecimento. De acordo com os relatos do sujeito da pesquisa - BD8, que ao conhecer Paulo Freire percebeu a importância dos seus preceitos para a educação e o diferencial que sua leitura proporciona para a profissão docente. O BD8 afirma que “o Paulo Freire, que aqui nesse curso, ninguém conhece, mas ele, ele falava assim que a motivação do aluno, a curiosidade do aluno é o combustível para o aprendizado”. Ele faz sua reflexão após perceber a necessidade de conhecimento acerca da área da educação para a profissão docente.

A partir dessa introdução é possível concluir que é imprescindível ao docente, seja ele proveniente da licenciatura ou do bacharelado, conhecer os preceitos bases da educação, os quais lhe proporcionarão melhor desempenho, de modo geral, aliando-os ao processo de ensino-aprendizagem, sendo notório o diferencial que tal conhecimento acarretará na atuação do docente.

Com a presente dissertação, inserida na linha de pesquisa de formação de professores, políticas e práticas pedagógicas, buscou-se compreender como o bacharel docente principiante se constitui docente da educação superior, segundo suas percepções, e compreender como se constrói esse cenário de atuação no curso de Arquitetura e Urbanismo na UNEMAT.

A presente pesquisa abrangeu o período de 24 meses, e foi iniciada em março de 2018 e concluída em 2020. Durante seu desenvolvimento foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, visando à fundamentação teórica. Juntamente com ela, realizou-se a pesquisa documental e, após a aprovação no CEP, o levantamento de dados através da

pesquisa de campo junto aos sujeitos da pesquisa. Após essas fases, houve a compreensão e a interpretação dos dados, seguindo os pressupostos da fenomenologia hermenêutica, esperando-se responder aos objetivos da dissertação na presente conclusão.

Para compreensão da pesquisa foi primordial a fundamentação a partir do referencial teórico acerca da docência universitária e desenvolvimento profissional, além do entendimento dos pressupostos fenomenológicos que subsidiaram a compreensão do cenário da pesquisa e, posteriormente, a interpretação dos dados empíricos coletados junto aos sujeitos.

A pesquisa se constituiu de uma abordagem qualitativa, buscando conhecer os sujeitos em seu “eu” individual a partir dos seus relatos e das percepções da pesquisadora. Para a seleção dos docentes que participaram da pesquisa foram considerados os docentes principiantes, atuantes no curso estabelecido para a realização do estudo de caso. Esses docentes foram selecionados a partir a aplicação de critérios preestabelecidos, levando-se em consideração o curso de atuação na graduação, sua formação inicial em bacharelado em arquitetura e urbanismo, estar no início da docência na IES e exercendo atividades inerentes à docência no semestre letivo de 2019/1. Os dados foram coletados mediante questionários e entrevistas.

Inicialmente, com a consulta ao lotacionograma docente do curso, encontrou-se um quantitativo de trinta e cinco possíveis sujeitos, os quais passaram pela filtragem e aplicação dos critérios estabelecidos e se obteve um total de nove possíveis sujeitos. A partir desse momento, foi realizado o primeiro contato com esses docentes, para apresentação e explanação da pesquisa. Posteriormente, houve a aceitação de todos os nove possíveis sujeitos. Ou seja, esta pesquisa contou com o aporte destes, com suas colaborações para o desenvolvimento da dissertação a partir de suas experiências, vivências e trajetória docente.

A partir do primeiro contato com os sujeitos foram encaminhados, ou entregues individualmente, os questionários de caracterização e agendadas as entrevistas, de caráter semiestruturadas, possibilitando eixos norteadores das temáticas a serem abordadas nas questões. Essas entrevistas proporcionaram que se conhecesse a trajetória e a vivência do sujeito, tendo ele total liberdade para relatar os fatos. Isso possibilitou que os assuntos fossem abordados em diferentes ordens, de acordo com a percepção da pesquisadora em relação ao modo com que o sujeito conduzia os relatos.

Concluindo esta etapa, fez-se a síntese das informações coletadas com os questionários e transcrições dos dados das entrevistas para posterior compreensão e interpretação. Os dados

foram mantidos na íntegra, conforme as falas dos sujeitos, considerando-se que eles possuem diferentes maneiras de se expressar e de refletir.

Após o estudo do referencial teórico e a realização da pesquisa de campo deu-se início ao momento de compreensão dos dados pela pesquisadora, e então foram levantadas as unidades de sentido presentes nas falas dos docentes, seguidas pelas unidades de significado correspondentes. Essas unidades foram organizadas de modo a abarcar as diversas especificidades encontradas nos relatos, objetivando a sintetização das informações encontradas, preservando a riqueza dos dados e toda a empiria da pesquisa.

Para realização da fase de compreensão e interpretação dos dados foi primordial o conhecimento construído nos diversos momentos da pesquisa, pois o pesquisador necessita de uma fundamentação que lhe proporcione conhecimento e segurança sobre a temática que pesquisa.

Os estudos centraram-se na temática da docência, com foco no desenvolvimento profissional do professor principiante, e foram fundamentados nos seguintes autores: Nóvoa (1999), Garcia (2009), Pimenta e Anastasiou (2005), Tardif e Lessard (2005), Vasconcelos (2009), Zabalza (2004), Wiebusch (2017), entre outros. Além deles, tem-se os pesquisadores que fundamentaram a abordagem fenomenológica utilizada para compreensão dos dados: Bicudo (1990; 2000; 2011), Graças (2000), Bach (2012; 2017) e Romanelli (2017; 2018).

Para o desenvolvimento da pesquisa foi proposta a questão-problema de modo a responder: como se compõe o desenvolvimento profissional do bacharel docente principiante, a partir de suas perspectivas, no curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo na UNEMAT, para se constituir docente universitário?

Para responder a questão-problema, norteadora da pesquisa, elencou-se como objetivo compreender o processo de desenvolvimento profissional do bacharel docente principiante, neste curso e nesta instituição, de modo a entender, na perspectiva destes, como se constituem docentes da Educação Superior.

Do objetivo geral derivaram os específicos: o aprofundamento teórico sobre a docência e o desenvolvimento profissional do bacharel docente principiante da Educação Superior, o qual foi alcançado a partir da realização das pesquisas bibliográfica e documental. Verificar a percepção dos sujeitos da pesquisa, referente ao seu desenvolvimento profissional como bacharel docente principiante; identificar as percepções do bacharel docente acerca da sua formação inicial, suas contribuições e carências para o exercício da docência enquanto professor principiante; averiguar, de acordo com os sujeitos da pesquisa, como se compõe a

formação que consideram necessária para se constituírem docentes da Educação Superior. Estes objetivos foram alcançados a partir da pesquisa de campo.

A pesquisa se faz importante, pois abrange áreas de grande impacto na sociedade, como mercado de trabalho, carreira profissional e perspectivas diversas acerca do início na carreira docente. Diante da atualidade, em que o ser docente vem sendo questionado e atacado de diversas formas, são marcantes fatores como a desvalorização do conhecimento, seja ele empírico ou científico, da pesquisa e da difusão do conhecimento, estes, acarretam diretamente no descaso com a profissão docente.

Esse descaso com o profissional da academia pode ocasionar a perda de motivação de atuação, pois a cada dia surgem novas batalhas, nessa profissão em que a resistência tem que ser constante. Assim como os docentes afirmam que o conhecimento e a qualificação são necessários permanentemente, percebe-se que a profissão docente, hoje, passa por um momento de insistência, persistência, lutas incessantes e força acima de tudo. O descaso com a pesquisa, a falta de investimento e cortes na educação reafirmam, a cada dia, que insistir na docência é remar contra a maré, porém, o amor por essa profissão mostra que acreditar nos ideais está acima de todos os desmontes vistos.

Mesmo com esse momento de desvalorização é necessário persistir e primordialmente ressaltar a importância da identidade profissional docente, principalmente em cursos como os de bacharelado, onde o profissional pode atuar na especificidade técnica da profissão e escolhe atuar na academia. Esse fator pode ser resultado de diversas opções, entre as quais as oportunidades que o mercado de trabalho oferece, ou, o despertar pelo desejo de ser docente, de estar na academia, motivações pela pesquisa e iniciação científica.

O docente tem uma expectativa, e ao adentrar na academia encontra uma realidade diferente daquela da profissão, pois tem que enfrentar o descaso do poder público, e em muitos casos isso pode influenciar o engajamento desse profissional. No entanto, é importante que o desânimo e a desvalorização não afetem o perfil desse profissional e a busca de evolução e qualificação. A atuação desse profissional depende de uma junção da evolução pessoal e qualificação profissional desse ser.

O ser professor na área dos cursos de bacharelado, onde não se teve uma formação para isso, mascara toda a formação necessária para o ser docente. Não se pretende apontar esses fatores que fundamentam toda a estrutura da educação, porém, é importante ressaltar que o estudante, ao adentrar na graduação para sua formação inicial no curso de bacharelado, reconhece que adquire uma formação tecnicista que o prepara para o mercado de trabalho,

apesar de o PPC assegurar uma formação generalista. Fica o questionamento: quem formará esse profissional, senão outro profissional atuando como professor formador?

Por isso é importante ressaltar a importância de formação específica para atuação na educação superior, pois esse docente provém de um curso que não lhe proporcionou um preparo para atuar na docência, fato que pode ser notado a partir da compreensão do PPC que foi realizada, e pela grade de disciplinas o curso não prepara o graduando para a docência, apesar de prever isso.

Notoriamente, na atualidade, os profissionais bacharéis dos diversos cursos se tornam professores sem a devida consciência do impacto que o ser docente proporciona na sociedade, na instituição e, principalmente, nos estudantes. Esses profissionais partem para a carreira acadêmica por diversos motivos, dentre os quais um mercado de trabalho fraco que não oferta muitas oportunidades, ou por enxergarem, na docência, uma segunda opção ou complementação de renda, sem visualizar e refletir sobre seu preparo e formação para atuar. Muitas vezes, esse profissional não se vê docente, ou não se identifica como um professor e sim um profissional liberal que, por um momento, está sendo professor.

Dar aula não é apenas ter o domínio do conteúdo. Existe toda uma construção por trás desse termo, abarcando compreensão de aprendizado, relação entre professor e aluno, metodologias de trabalho, formas de avaliação, estruturação das aulas, diversas concepções e entendimentos que esse profissional não teve anteriormente.

Esses fatores aparecem nos relatos dos docentes, que só percebem desconhecê-los quando ingressam na docência. Os dados mostram que alguns dos bacharéis docentes principiantes sujeitos da pesquisa concebem o ser docente como uma constante de “fazer/acertar/errar/aprender”, mesmo percebendo a necessidade de outras formações, como afirmam, aprendem fazendo, errando, acertando e aprendendo, adaptando as melhores maneiras a partir da prática, por isso consideram que é na prática que se formam docentes. Porém, os autores que fundamentam esta dissertação afirmam que a prática por si só não forma, pois é necessário um conjunto de estudos, conhecimento e teoria que vão se aperfeiçoar com a prática.

Já outros docentes que cursaram pós-graduação *stricto sensu* concebem esse processo de maneira diferente, pois a partir de tal formação entenderam que a docência vai além da prática, que é necessário um preparo que provém de formações, pós-graduação, atualização e prática. Esses docentes reconhecem a importância das diversas especificidades da docência,

citando, principalmente, diversas vezes, a didática, fundamental para exercício da profissão docente.

Com a coleta de dados e a compreensão dos mesmos, foi possível perceber que, de modo geral, os bacharéis docentes principiantes concebem a docência como uma profissão em constante aprimoramento e em construção, e assim, do mesmo modo, a identidade profissional e o processo de constituição do desenvolvimento profissional dos sujeitos da pesquisa.

A partir da compreensão dos dados é possível concluir que os bacharéis docentes sujeitos da pesquisa se tornam docentes por diversos motivos, porém, somente após sua inserção na carreira acadêmica percebem a necessidade de formação e preparo para sua atuação, fato que, anterior a esse ingresso, não era perceptível. Isso se contrapõe à percepção daqueles que cursaram a pós-graduação antes do ingresso na academia, os quais relataram perceber a importância e o diferencial desses momentos de formações.

Essa necessidade de preparo provém do impacto das primeiras experiências na carreira acadêmica, as quais, com o passar do tempo, vão se tornando uma necessidade diante dos desafios diários. O período de iniciação na carreira pode influenciar toda ela e é considerado um processo de dificuldades, porém, as dificuldades são vencidas e a profissão se torna contínua, ressignificando os saberes diariamente.

Segundo os sujeitos da pesquisa, para a atuação na docência é fundamental o saber teórico, juntamente com o saber da prática. Para eles um não funciona sem o outro e suas percepções apontam justamente que a docência também ocorre assim, aliando teoria e prática. Afirmam que a prática vem para aperfeiçoar a teoria, e percebem que, com o passar dos anos, vão se transformando e evoluindo juntamente com os estudantes.

Os docentes consideram que nunca estão prontos, que a profissão docente é inacabada, e que aprendem diariamente, seja na sala de aula ou na vida. A profissão docente é eterna, muitos deles afirmam que o principal é não parar, sempre estudar e jamais se acomodar, para que o processo ensino-aprendizagem seja satisfatório. Porém, mesmo que todos afirmem isso, é possível notar que alguns dos sujeitos não buscam qualificação e acabam se baseando apenas na prática docente, em reuniões pedagógicas e conversas e buscando auxílio dos demais colegas de profissão, fatores que contradizem os seus discursos.

É possível perceber que os sujeitos da pesquisa consideram os projetos de pesquisa e extensão muito importantes para o seu engrandecimento profissional e pessoal, mas nem todos os sujeitos participam ou participaram desses momentos de formação. No entanto, é

relevante observar que a maioria dos que participam/participaram percebeu a importância desses projetos para sua formação na pós-graduação.

Ou seja, foi possível compreender a importância da pós-graduação, dos cursos voltados para a docência e formações continuadas, pois estes incentivam os profissionais a se qualificarem cada vez mais, aprimorando seu desenvolvimento profissional e a prática, além de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem, organização de aulas, metodologias de trabalho, avaliações, entre outros, que desencadeiam a formação de um profissional preparado.

Os dados mostraram ainda que o processo de início na docência é marcado por uma fase de incertezas e insegurança, as quais vão sendo sanadas com a prática e vivências na instituição, além do aporte de colegas de profissão, formações e demais experiências. Essa fase inicial se reflete em toda a carreira docente, pois, a partir de tal momento esse profissional identifica suas percepções sobre a carreira na academia.

Para a constituição da docência, os sujeitos relatam que seguem exemplos e influências de profissionais que marcaram suas formações, além de ter o auxílio do corpo docente da UNEMAT, que se mostra, de maneira geral, solícito com os novos docentes. Para os sujeitos desta pesquisa, a instituição não proporciona o aporte desejado, sendo, muitas vezes, proporcionadas apenas reuniões pedagógicas, as quais, segundo eles, não são suficientes e são muito vagas.

Ressaltam ainda que a instituição apenas oferece os documentos e normativas que regem o curso, como PPC, para aporte e conhecimento. Baseiam suas aulas nas ementas propostas, sempre visando novas metodologias e diferenciais que despertem no estudante o interesse pelas temáticas de estudo.

É importante ressaltar que, ao realizar a coleta de dados, foi surpreendente constatar o engajamento dos bacharéis docentes principiantes, os quais se mostraram interessados em novas metodologias de trabalho, em aliar o conhecimento às diversas possibilidades e tecnologias existentes, procurando inovar, utilizando principalmente metodologias ativas de ensino.

Para os docentes sujeitos desta pesquisa, a identidade profissional está ligada ao desenvolvimento profissional, concebida mediante a junção de teoria e prática, provinda principalmente da prática docente. Os sujeitos, de modo geral, acreditam que, com o passar do tempo de atuação na academia, se sentem preparados e seguros para desenvolver suas

atividades e percebem seu desenvolvimento profissional em constante evolução, e também percebem a docência como uma constante construção.

Os docentes que puderam cursar pós-graduação *stricto sensu* relatam que essa formação lhes proporcionou uma grande melhoria em seu desempenho e atuação, considerando-a fundamental para sua atuação na docência. Isto porque puderam entender como a atuação do docente interfere na vida do estudante, e, além de lhe proporcionar preparo para a constituição da docência, enfatizam a consciência do papel que o docente desempenha.

Encerra-se esta pesquisa com a satisfação de ter alcançado os objetivos propostos para compreender o processo de desenvolvimento profissional dos docentes — sujeitos desta pesquisa —, entendendo como se concebem e constituem docentes universitários na UNEMAT. Além de poder entender como se constitui esse processo de ingresso na docência e como esses sujeitos vivem o período de iniciação na carreira docente.

Com a realização desta pesquisa espera-se que a temática em discussão seja propagada entre esses docentes e lhes possibilite refletir sobre sua formação, prática e desenvolvimento. E entendam que seu desenvolvimento profissional se constitui a partir de uma evolução pessoal e realização profissional.

Ressalta-se, aqui, a gratidão pelo conhecimento produzido e por perceber que a ciência comprova os relatos dos docentes, sujeitos desta pesquisa, mostrando que estes provêm de um início de incertezas e desafios, mas é a partir desses momentos que o profissional se concebe e se desenvolve. E, além disso, não se pode deixar de citar todo o conhecimento e o enriquecimento pessoal/profissional que a dissertação alavancou para a pesquisadora.

Ao encerrar esta dissertação, respondendo à problemática da pesquisa, tem-se a percepção de que os bacharéis docentes principiantes se constituem docentes a partir dos momentos vividos no decorrer da carreira, que incluem: diversas significações, vivências e experiências constituídas a partir de sua trajetória de prática e atuação docente; os conhecimentos da formação inicial e continuada, pós-graduação; história de vida pessoal e profissional, os quais desencadeiam a constituição da sua identidade profissional e colaboram com a construção do seu desenvolvimento profissional.

Espera-se ainda que a temática desta pesquisa seja difundida entre os bacharéis docentes, conscientizando-os do seu papel de formador de profissionais. Que os leve a refletir sobre sua responsabilidade diante da sociedade e da instituição, trazendo os conhecimentos da educação que nesse meio não são propagados, fazendo com que esses educadores reflitam, como afirma o BD8, “então ainda segundo Paulo Freire, era a práxis, né, ou seja, é você

refletir sua prática dentro de sala de aula”. A partir desse sujeito da pesquisa, que percebeu a importância dos preceitos básicos da educação ao cursar o seu mestrado em ensino, é perceptível a importância e a relevância dessas formações para esses profissionais bacharéis.

Ainda se faz importante ressaltar e sugerir que a IES intensifique suas formações continuadas e demais cursos, ressaltados pelos sujeitos como momentos fundamentais para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Além desses momentos é possível criar cursos específicos de formação para os docentes recém-formados, que podem ser ofertados de diversas maneiras, momentos que influenciarão em todo seu desempenho enquanto docente. É pertinente sugerir e abordar temas que direcionem o foco para a atuação docente, práticas, didática, avaliações, metodologia de trabalho, desempenho enquanto docente, entre outros assuntos que o bacharel não detém em sua grade curricular.

Para finalizar, utiliza-se uma citação do patrono da Educação, aquele que com sua amorosidade conseguiu e consegue transformar a sociedade. Esse autor concebe e sintetiza, em suas palavras, o resultado que essa pesquisa proporcionou: *“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”* (PAULO FREIRE, 1997 p.155). Ou seja, a partir da construção e reconstrução se concebe a profissão docente — permanente e inacabada.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos.** São Paulo, MG editores associados, 9 edição. 1990

AGUIAR, M. C. C. **Um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no Ensino Superior.** Pro-posições V. 27, N. 3 set/dez. 2016

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: Desafios e políticas Institucionais.** Editora Cortez. 1 edição, 2012.

AIRES, S.N. S. **Professor Bacharel Iniciante no Ensino Superior: Dificuldades e Possibilidades Pedagógicas.** 209 p. Dissertação - Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

ARAUJO, D. R; SANTOS, C. S. **Organização do trabalho pedagógico do docente do ensino superior e a inclusão escolar dos alunos com deficiência na educação básica.** São Paulo: Blucher, 2015.

BACH JUNIOR, J. **A Pedagogia Waldorf como Educação para a Liberdade: Reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner.** Tese PPG em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

_____. **Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf.** Dissertação PPG em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

_____. **Fenomenologia de Goethe e Educação, a filosofia da Educação de Steiner.** Lohegrin, Curitiba, Paraná, 2017.

BEHRENS, M. A. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários.** Porto Alegre/RS, n.3 setembro/dezembro 2007.

BERTOTTI, R. G; RIETOW, G. **Uma breve história da formação docente no Brasil: Da criação das Escolas Normais as transformações da ditadura civil-militar.** XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 23 a 26/09/2013. PUC Paraná, Curitiba.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia: Confrontos e avanços.** Editora Cortez. Perdizs, São Paulo. 2000

_____. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. **Sobre a fenomenologia.** Sociedade brasileira de estudos e pesquisa qualitativos. PUC-SP, 1990.

COIMBRA, C. L; MONIZ, M. I. A. S; ABRAMOWICZ, M; STANO, R. C. M. T; GONÇALVES, Y.P. **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafios de uma formação.** Volume 6 Editora CR, Série Currículo: Questões atuais. Curitiba, PR. 2015

CUNHA, M. I. **O professor Universitário na transição de paradigmas.** JM editora, 1 edição, Araraquara/SP, 1998.

D'ÁVILA, C. M; VEIGA, I. P. A.(org) **Profissão docente na educação superior.** Editora CRV, Curitiba, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários a Prática Educativa. 1996 92 p.

FERREIRA, C. A. L. **Pesquisa Quantitativa e Qualitativa, Perspectivas para o Campo da Educação.** Revista Mosaico, 2005.

FERREIRA, L. G **Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes.** Acta Scientiarum, Education, Maringá, v. 39, n.1, janeiro/março 2017

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza. UEC, 2002.

GALVÃO, F. N. S (2019) **A Pedagogia Universitária como espaço de (re)construção das aprendizagens e saberes da Docência nos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT/Cáceres.** Dissertação, ano de 2019. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT.

GAMBOA, S.S. **Análise da Produção do Conhecimento em Educação: ampliação dos sentidos e desafios.** Unicamp 2012.

GATTI, B. A. **Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo.** Cadernos de Pesquisa, n.113, p.65-81, julho de 2001.

GARCIA, C. M.**Desenvolvimento Profissional Docente, Passado e Futuro.** Revista de Ciências da Educação. Número 8, Jan/Abril 2009.

GERHARD, T. E.; SILVEIRA, D. T; **Métodos de Pesquisa,** 1 edição, Editora UFRGS, 2009.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar, Como fazer Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais.**8 edição. Editora Record 2004.

GONÇALVES J. A. **Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente – Fases da Carreira, Currículo e Supervisão.** Revista de Ciências da Educação n.º 8. 2009.

GRAÇAS. E. M. **Pesquisa Qualitativa e a Perspectiva Fenomenológica: Fundamentos que norteiam sua trajetória.** Revista Mineira de Enfermagem. Janeiro/dezembro. 2000.

HOUTEN, C. V. **A Formação do Adulto Como Despertar da Vontade.** Editora Freies Geistesleben. 133 p, 1995.

LDB - **Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.Disponível em:<http://fat.udesc.br/leis/ldb/ldb5cap4.html>.

LIMA, S. S; NETO, F. R. A. **Desafios na Prática Pedagógica do Docente Iniciante em Instituições de Ensino Superior. 2015.** Disponível em:http://fameta.edu.br/media/files/35/35_1_200.pdf. Acesso em: 24/09/2017.

LUDKE, M.; BOING, L.A. **Profissionalidade docente.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MADEIRA, M. C; SILVA, R. M. A. **Ensinar na universidade: didática para professores principiantes.** Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2015.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____ (Org.). **Docência na Universidade.** 6 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MELO, M. A. et al. **A formação pedagógica para Docência na Educação Superior: estudo sobre egressos de um curso de especialização.** In: Profissão Docente na Educação Superior. Editora CRV Curitiba 2013. p.159-169.

_____. **A construção da docência na educação superior: em foco a identidade profissional.** In: Profissão Docente na Educação Superior. Editora CRV Curitiba 2013. p.45 - 55.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão docente.** Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf Acesso em: 20/09/2017.

_____. **O passado e o presente dos professores.** In.: NÓVOA, Antônio. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999, p. 14-34

PEREIRA, E. S; REIS, S. M. A. O. **A organização do trabalho pedagógico no ensino superior: da aula universitária ao processo de ensino-aprendizagem.** IV FIPED, Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

PEREIRA, L. R. **A Prática Pedagógica e do Professor Bacharel no Curso de Administração.** Dissertação de Mestrado, 85 páginas. UNIVÁS, 2015.

PPC - **Projeto Pedagógico de Curso.** Normativas para elaboração do PPC – UFMG 2000. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/destaque/ppc.pdf>

PPC - **Projeto Pedagógico de Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Estado de Mato Grosso.** 2013

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – saberes da Docência e Identidade do professor.** Revista da Faculdade de Educação, São Paulo. V.22, p.72-79. 1996.

PRYJMA, M. F; OLIVEIRA, O. S. **O desenvolvimento profissional docente em discussão.** Editora UTFPR, Curitiba/PR, 2016.

ROMANELLI. R. A. **A Pedagogia Waldorf: Cultura, Organização e Dinâmica Social.** Vol 1. Editora Artêra Holística e Appris. Curitiba, Paraná 2017.

_____. **A Pedagogia Waldorf: Formação Humana e Arte**. Vol 2. Editora Artêra Holística e Appris. Curitiba, Paraná. 2018

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação**. Diálogo Educacional, Curitiba v.6, n19, pág. 37-50. Set/dez de 2006.

SANTOS, E. G; POWACZUK, A. C. H. **Formação e desenvolvimento profissional docente: A aprendizagem da docência universitária**. UFSM, Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 5 n.2 2012.

SEPÓS 2019. Seminário de Pós Graduação Universidade do Estado de Mato Grosso. Setembro de 2019.

SILVA, L. E. N; GONZAGA, P. C. **Professor Bacharel no ensino superior: formação, prática docente e professoralidade**. IIICONEDU, Congresso Nacional de Educação, Natal/RN, 2016.

SILVEIRA, D. **Formação Docente: Aspectos Pessoais, Profissionais e Institucionais**. II Seminário Nacional de Filosofia da Educação. UFSM. Santa Maria RS, 2006.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro, Petrópolis, Editora Vozes, 2005.

UNEMAT. **Histórico do campus Deputado Estadual Renê Barbour**. Disponível <http://portal.unemat.br/?pg=campus&idc=5> Campus univ.

PEREIRA, E. S; REIS, S. M. A. O. **A organização do trabalho pedagógico no ensino superior: da aula universitária ao processo de ensino-aprendizagem**. IV FIPED, Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES. Disponível em: <http://www.barradobugres.mt.gov.br/Historia-do-Municipio> Acesso em: 14 de agosto de 2019

RIBEIRO, T. R. C. **A Pedagogia Univeristária do bacharel docente do curso de ciências contábeis com ênfase na formação e atividades na docência**. Dissertação/PPGEdu, Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT. 2017.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do Ensino Superior**. 2 ed. Niterói: Intertexto, São Paulo: Xamã, 2009.

VIEIRA, A. F. C. **A Organização do Trabalho Pedagógico na educação superior: especificidades do Projeto Pedagógico de Curso**. SEMIEDU – UFMT. Setembro de 2019, Cuiabá/MT.

VIEIRA, A. F. C; ROMANELLI, R. A. **Balço de Produção: Desenvolvimento profissional do docente bacharel principiante no Ensino Superior**. SEMIEDU – UFMT. Novembro de 2018, Cuiabá/MT.

VOLPATO, G. **Profissionais liberais professores: Aspectos da docência que se tornam referência na educação superior**. 1 edição, editora CRV, Curitiba/PR, 2010.

WIEBUSCH, A. **Professores Iniciais: O Ingresso na Carreira Docente Universitária**. EDUCERE. XIII Congresso Nacional de Educação. Formação de Professores: Contextos, Sentidos e Práticas.

ZABALZA, M. A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLA, C. **As Dificuldades Didáticas dos Professores Iniciais e os Programas de Formação Inicial e Continuada para Docentes**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOCENTE

Título da Pesquisa: Desenvolvimento Profissional do bacharel docente principiante no curso de Arquitetura e Urbanismo na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Prezado(a) Docente:

Este questionário pretende conhecê-lo e contribuirá para minha dissertação, em que o objetivo é compreender o processo de desenvolvimento profissional do docente bacharel principiante na Educação Superior, no curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, na UNEMAT. Solicito que responda as questões abaixo relacionadas com atenção e seriedade. Adianto que todas as informações obtidas serão trabalhadas de forma a não identificar os respondentes. Agradecemos desde já sua disponibilidade em colaborar, nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Atenciosamente.

Ana Flávia Cintra Vieira - Mestranda
Prof. Dra. Rosely Aparecida Romanelli – Orientadora

1 Dados gerais de identificação

1.1 Nome Completo:

1.2 Gênero: () Feminino () Masculino

1.3 Idade:

1.4 Naturalidade:

2 Formação:

2.1 Em qual instituição e ano realizou a sua graduação em Arquitetura e Urbanismo?

2.2 Pós-Graduação

() Especialização Qual? _____

() Mestrado Qual? _____

() Doutorado Qual? _____

() Outros Qual? _____

2.3 Na pós-graduação, tanto *Lato Sensu* como *Stricto Sensu*, teve formação (disciplinas) que o preparasse pedagogicamente para ser Docente na Educação Superior?

() Sim () Não

3 Desempenha atualmente outra atividade profissional além da docência?

() Sim, qual? _____

() Não

5 Trabalha em outra IES?

() Sim, qual? _____

() Não

6 Regime de Contratação:

() 20 horas () 30 horas () 40 horas

6.1 Trabalha na UNEMAT como docente contratado? () Sim () Não

6.2 Trabalha na UNEMAT como docente efetivo? () Sim () Não

7 Tempo de serviço na UNEMAT?

() até 1 ano () 1 a 3 anos () 3 a 5 anos

8 Possui cargo de gestão na UNEMAT (Período do semestre 2019/1)?

Sim Não

9 Tempo de atuação docente na Educação Superior (considerando UNEMAT e outras IES).

até 1 ano 1 a 3 anos

3 a 5 anos Mais de 5 anos. Quantos? _____

10 Quantidade de disciplinas em que ministra em 2019/1:

Um Dois

Três Quatro ou Mais.

11 Desenvolve ou participa de Projeto de Pesquisa?

Sim, Qual (is)? _____

Não

12 Desenvolve ou participa de Projeto de Extensão?

Sim, Qual (is)? _____

Não

13 Orienta trabalhos de conclusão de curso de alunos?

Sim Não

14 O que motivou para escolha da UNEMAT:

Estabilidade Planos de Cargos e Carreira

Proximidade familiar Salário atrativo

Outros _____

15 Atualmente, o quanto você se considera preparado pedagogicamente para realizar suas atividades como docente na graduação?

Pouco Suficiente Muito

16 Você considera importante a formação continuada para o exercício da docência?

Sim

Não

17 Realizou alguma formação complementar para se tornar docente universitário?

Sim, Qual? _____

Não

18. Exerce atualmente a profissão de Arquiteto e Urbanista?

Sim

Não

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES

➤ IDENTIDADE PROFISSIONAL E FORMAÇÃO INICIAL

- Qual a sua profissão? Formação? E titulação?
- Exerce outra atividade além da docência ? Como concilia ambas?
- Após concluir a graduação, atuou em outra atividade ou espaço profissional antes da Universidade? Se sim, comente sua experiência.
- Descreva o que é ser docente universitário para você
- Você segue o plano de ensino elaborado para a disciplina?
- Como você elabora suas aulas?
- Como considera a formação necessária para atuar na Educação Superior?
- Que condições de apoio e orientação a Instituição dá aos docentes que procuram superar a tradição, promovendo melhorias em suas práticas pedagógicas?

➤ DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

- Descreva como se constituiu/constituiu o seu processo de desenvolvimento profissional.
- Qual a importância da formação continuada para sua atuação?
- Existiram outras instituições formadoras que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional?
- Quais foram as influências para o seu desenvolvimento profissional docente? Quais outros ambientes a favoreceram?
- Após concluir a graduação, atuou em outra atividade ou espaço profissional antes da Universidade? Se sim, comente sua experiência.

➤ DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA

- Como foi o período de iniciação na docência na UNEMAT? Descreva sua trajetória de formação até o momento em que se encontra
- O que você acredita contribuir para a sua aprendizagem da docência?
- O que você considera que um docente precisa saber para atuar na Educação Superior?
- Comente sobre como se tornou o(a) docente universitário que é.
- Teve algum desafio ou dificuldades ao se ingressar na docência universitária?
- Que metodologias de ensino você utiliza? Por quê?
- Como você se vê enquanto profissional/docente?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

[Docentes]

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, desta pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: Desenvolvimento profissional do docente bacharel principiante no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Responsável pela pesquisa: Ana Flávia Cintra Vieira

Orientadora: Rosely Aparecida Romanelli

Endereço: Rua São Pedro, nº 728, Cavalhada, Cáceres/MT

Telefone para contato: (65) 996256400

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa propõe como objetivo principal uma compreensão ao processo de desenvolvimento profissional do docente bacharel principiante do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Estado de Mato Grosso, com o intuito de compreender, na perspectiva dos mesmos, qual deve ser a formação necessária para se constituir enquanto docente da Educação Superior. A análise se caracteriza pela realização de um estudo de caso, cujos métodos para obtenção de dados são inicialmente, a pesquisa bibliográfica e documental, seguidas pela pesquisa de campo, em que serão aplicados questionários de caracterização e entrevistas semiestruturadas. Posteriormente os dados coletados serão analisados com base na interpretação dos mesmos, através da abordagem hermenêutica compreensiva.

ESPECIFICAÇÕES DOS RISCOS

Prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa, formas de intervenções e tratamento:

Visto que em toda pesquisa que se envolvem seres humanos, têm-se riscos, serão tomadas as precauções necessárias adotadas para diminuir e minimizar ao máximo os possíveis riscos ou prejuízos existentes aos participantes da pesquisa. Todo o processo será conduzido com ética e responsabilidade pela pesquisadora. Dessa forma, elencamos abaixo alguns riscos que podem ocorrer com os docentes participantes da pesquisa:

- Podem se sentir constrangidos, desconfortáveis diante das perguntas feitas pela pesquisadora, desta forma é necessário que para amenizar o desconforto, agir de forma discreta e procurar readequar as indagações para manter o diálogo do melhor modo possível;

- Os participantes da pesquisa poderão ter a impressão que são forçados a responder sobre determinados assuntos indesejados, ou que não tenham conhecimento, ou ainda que não saibam responder. Caso ocorra determinada situação, a pesquisadora se encarregará de apresentar novas possibilidades de responderem em outro momento, quando estes, se sentirem preparados e confortáveis.

- Pode ser que a ocupação de tempo com a participação dos sujeitos na pesquisa, gere prejuízo pelo tempo disponibilizado em função da mesma, pois solicitará a atenção dos docentes pesquisados, para evitar desconfortos, será dialogado previamente com os sujeitos para que se possa escolher o melhor local, data e horário em que os sujeitos estejam disponíveis para sua efetiva participação.

- Os participantes podem se sentir acuados por medo de seus relatos o caracterizarem e posteriormente ser apontados por demais docentes referindo-se a assuntos variados no âmbito de seu desenvolvimento profissional, para isso é importante manter o sigilo das informações adquiridas, ressaltando sempre aos participantes que os dados levantados serão mantidos em anonimato.

- Os sujeitos poderão sentir-se avaliados por se tratar de assuntos pessoais, relacionados à sua experiência, atuação e desenvolvimento da docência. Contudo, será dito previamente que a pesquisa não se caracteriza por avaliar e sim analisar, em que os dados estarão disponíveis a todo o momento, mantendo sempre em sigilo a identidade dos docentes em todas as fases da pesquisa.

Se faz necessário ressaltar que, a qualquer momento, independente do fase em que a pesquisa esteja, tanto em desenvolvimento ou fim da mesma, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados. Outro fator importante é deixar claro para os sujeitos antes de iniciar a pesquisa, que o mesmo não é obrigado a participar, podendo desistir a qualquer momento, sem qualquer julgamento.

BENEFÍCIOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Descrição: Uma vez que a pesquisa desenvolvida é de caráter científico, pode-se considerar que esta poderá trazer benefícios sociais pelo conjunto de dados e

informações que serão levantados e estarão futuramente disponíveis para todos que se interessam pelo assunto, através do Banco de Teses e Dissertações da Capes e Plataforma Sucupira.

A pesquisa proporcionará dados que estarão disponíveis para reflexão acerca dos docentes bacharéis do curso analisado na Universidade do Estado de Mato Grosso. Professores e gestores da instituição poderão se beneficiar, podem apropriar-se dos dados para estudo e novas considerações acerca do desenvolvimento profissional do docente bacharel principiante.

Os sujeitos participantes da pesquisa também poderão contar com os benefícios de poder contribuir para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, colaborando com os dados que serão analisados posteriormente pela pesquisadora, além de poder agregar novos conhecimentos acerca da temática, construindo um autoconhecimento e análise, que podem trazer melhorias para sua atuação e prática docente, que pode refletir positivamente na construção do conhecimento juntamente com os discentes universitários.

A pesquisa ainda pode contribuir despertando a curiosidade pela temática abordada, tanto de docentes quanto dos graduandos da Instituição. Pode ocasionar o despertar da relevância do tema abordado e da formação continuada para professores que não a procuraram ainda ou mesmo o interesse pelo mundo da pesquisa.

PROCEDIMENTOS, INTERVENÇÕES, TRATAMENTOS E MÉTODOS ALTERNATIVOS.

Explicação: Considerando que os sujeitos serão entrevistados, utilizando o recurso de gravador de áudio, todos os envolvidos poderão solicitar esclarecimentos das quais consideram importantes sobre o projeto e intervir construtivamente nos delineamentos da pesquisa. Caso discordem de algum procedimento, podem solicitar a retirada de seus nomes da pesquisa que serão devidamente atendidos, encaminhando solicitação diretamente ao pesquisador, bem como à comissão de ética se for necessário. Para manter a proposta da pesquisa, será solicitada a inclusão de novos nomes em caso de alguma desistência.

PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO, TÉRMINO, GARANTIA DE SIGILO, DIREITO DE RETIRAR O CONSENTIMENTO A QUALQUER TEMPO.

Esclarecimento: O período de participação dos sujeitos envolvidos será durante o primeiro semestre de 2019. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Considerando que há divergências de conceitos e opinião e a possibilidade de causar algum tipo de conflito entre tais conceitos, porque se aborda na pesquisa temas intimamente ligados à ideologia dos sujeitos e comportamentos rotineiros, todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo à continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Cáceres-MT, 18 de outubro de 2018.

Nome: _____

Endereço: _____

CPF: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Responsável pela Pesquisa: _____