



## A CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR

### *THE CONSTRUCTION OF AN ACADEMIC TEACHING CAREER: FORMATION AND PROFESSIONALIZATION OF ACADEMIC EDUCATORS*

MARIA REGINA DE CARVALHO TEIXEIRA DE OLIVEIRA<sup>1</sup>  
mrcto@hotmail.com

REGINA MAGNA BONIFÁCIO DE ARAÚJO – UFOP<sup>2</sup>  
regina.magna@hotmail.com

#### RESUMO

Este artigo é parte de pesquisa que objetivou analisar criticamente a capacitação para a docência universitária e sua relação com o exercício da profissão em instituições públicas no Brasil. Usando de metodologia quantitativa e qualitativa, os dados coletados na pesquisa de campo referem-se aos resultados apresentados na tese de doutoramento de uma das autoras. Os dados coletados de questionários, com perguntas abertas e fechadas, foram aplicados a 86 sujeitos, agrupados em quatro categorias: entrantes (mestrandos e doutorandos); professores com cinco anos de experiência; professores com vinte anos de carreira e professores com trinta anos de atividade docente. As descrições das atividades docentes e dos perfis revelaram variações significativas quanto aos motivos da escolha, às características do desenvolvimento da carreira e às atividades do professor, aos objetivos em relação à docência, aos significados de sucesso e às perspectivas identificatórias pessoais e profissionais nos últimos trinta anos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior • Docência Universitária • Profissionalização Docente.

#### ABSTRACT

This article is part of a research that aimed to analyze the training for university teaching and its relationship with the profession in public institutions in Brazil. Using the methodology of quantitative and qualitative data collected in field research related to the results presented in the doctoral thesis of one of the authors. Data collected from questionnaires with open and closed questions, applied to 86 subjects, grouped into four categories: incoming (masters and doctoral), teachers with five years of experience, teachers with twenty year career and teachers with thirty years of teaching activity. Descriptions of teaching activities and profiles revealed significant variations regarding the reasons for the choice, the characteristics of the career development and activities of the teacher, the objectives in relation to teaching, the meaning of success and the prospects identificatory personal and professional past thirty years.

**KEY WORDS:** Higher Education • University Teaching • Teacher Professionalization.

1 Graduada em Pedagogia, Mestre doutora em Administração pela UFMG.

2 Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação pela UFJU e doutora em Educação pela Unicamp. Professora Adjunta II da UFOP, pesquisadora e docente pelo PPG em Educação da mesma universidade.



## INTRODUÇÃO

A carreira do docente do ensino superior vem sendo sistematizada entre definições da lei e reivindicações da classe. Nesse processo, durante certo tempo, o docente do ensino superior era um profissional quase sempre com dedicação exclusiva. Ele ingressava na atividade com a intenção de ser um professor universitário de determinada instituição, na qual fazia toda a sua carreira. É importante resgatar, nesse contexto, a figura do professor catedrático.<sup>3</sup> Esses professores vivenciaram ao longo dos anos muitas mudanças em sua trajetória profissional, dentre elas as transições do perfil de professor, com demandas pedagógicas, para um perfil de pesquisador, com exigências de publicações. Surge dessas reflexões a temática deste texto: como tem se dado a capacitação do docente para a sua atividade profissional?

Buscaremos neste breve ensaio, fruto da pesquisa de doutorado de uma das autoras, caracterizar a capacitação de docentes universitários em diferentes momentos de sua trajetória profissional e caracterizar os profissionais docentes em quatro momentos delimitados de experiência profissional no ensino superior público: professores no início da carreira; professores com cinco anos de experiência; professores com vinte anos de carreira e professores com trinta anos de atividade docente

Para esta pesquisa, escolhemos a perspectiva do construtivismo social, que envolve normas históricas e culturais que operam na vida das pessoas (BERGER e LUCKMANN, 2002). Seu objetivo é dar sentido ou interpretar significados que as pessoas têm e dão para o mundo. Buscamos ainda contribuições do modelo sugerido por Vergara (2010) e da perspectiva de construção

de trabalhos científicos de Flick (2009) e Moreira (2002).

Sabemos que o professor universitário necessita de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. "O ensino de didática tem sido bem aceito nos ensinos básico e médio, mas não no superior; a maioria das críticas em relação aos professores refere-se à falta de didática" (GIL, 2006, p. 2). Como os critérios de avaliação dos docentes mudaram e passaram a ser guiados pelos órgãos de fomento à pesquisa, para os professores universitários a prioridade hoje é a produção escrita. Com muita intensidade, discute-se atualmente sobre o que fazer para tornar mais eficaz o ensino proporcionado pelas instituições de ensino superior e sobre a preparação dos professores universitários que deve ocorrer, principalmente em cursos de pós-graduação. Mas, em sentido estrito, esses cursos visam preparar pesquisadores (GIL, 2006).

Nos últimos trinta anos, o processo de construção da carreira docente universitária contou com estruturas legais, com movimentos políticos que questionaram e impulsionaram desafios e conquistas da categoria e com demandas e reestruturações da própria universidade. Esse processo evolutivo da carreira desmembrou-se em novos tipos de exigências para o docente, em novas configurações de convênios e em critérios de produtividade. Com isso, acredita-se que também o perfil do docente mudou. O desenvolvimento da carreira docente universitária acompanhou muitas mudanças de carreira no mercado de trabalho, dentre elas as motivadas pela globalização.

A pesquisa que originou este artigo, tratou da carreira docente em instituições públicas, que passou por uma importan-



te reforma, inserida no governo Fernando Henrique Cardoso.<sup>4</sup> Antes, a primeira reforma tratou das questões burocráticas, em 1936. A reforma de 1967 foi um ensaio de descentralização e de desburocratização. A mais recente reforma está apoiada na proposta de administração pública gerencial, como resposta à grande crise do Estado dos anos de 1980 e à globalização da economia, dois fenômenos que estão impondo em todo o mundo a redefinição das funções do Estado e da sua burocracia (PEREIRA, 1996; PEREIRA e SPINK, 2007).

A carreira docente universitária: contexto e perspectivas

O modelo de ensino superior no Brasil teve suas bases, no período da implantação, voltadas para cursos profissionalizantes, tendo como premissa a noção de que “quem sabe sabe ensinar”, sendo seus requisitos o domínio de conhecimentos e as experiências profissionais. Esse modelo mesclou-se, depois, com o modelo alemão, que reforça a pesquisa aliada ao ensino e à extensão. Segundo Bazzo (2007), ao se defrontarem com a sala de aula, é comum que os professores se utilizem, consciente ou inconscientemente, de suas vivências como alunos, apropriando-se de práticas docentes às quais foram submetidos desde o início de sua escolarização. Não se pode observar um preparo específico e profissionalizado, no campo pedagógico.

Para Tardif (2002, p. 19-20), “os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – aproximadamente 16 anos”. Essa experiência é necessariamente formadora e contribui para a aquisição de “crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de ensinar, bem como sobre o que é ser aluno”.

No caso dos professores da Educação Superior, essas experiências podem ser a principal, se não a única, fonte de formação inicial para a docência, e é com base nelas que pensam então estarem preparados para iniciar suas carreiras. Para Bazzo, professores universitários,

[...] apaziguados pela percepção de que “agiam como haviam recebido”, ou seja, por força do *habitus*, relegam os conhecimentos da área educacional a um plano secundário, deixando evidente desconhecer (ou mesmo minimizar) a necessidade da formação pedagógica na constituição de sua profissionalidade docente. De maneira geral, pois, aprendem ensinando e tentando imitar bons professores que tiveram (BAZZO, 2007 p. 2).

Marback Neto (2007) divide em quatro fases a história do ensino superior no Brasil: a) de 1808 a 1930; b) de 1931, com a Reforma Francisco Campos, a 1968, antes da promulgação da Lei da Reforma Universitária, mas já contemplando aspectos da LDB de 1961; c) de 1968 a 1996, quando foi promulgada a LDB ainda hoje vigente; e d) de 1996, depois da LDB, a 1999, com as consequências da LDB. Sobre a **primeira fase**, de 1808 a 1931, a educação superior caracterizava-se pelo pragmatismo e tinha pouca relação entre ensino e pesquisa. Destacavam-se dois aspectos nas primeiras escolas: o nítido caráter profissionalizante e o fato de terem sido criadas como um serviço público, mantidas e controladas pelo governo (MARBAC NETO, 2007). Em 1889, depois da Proclamação da República, algumas mudanças no ensino foram concretizadas, como a descentralização do Ensino Superior e a criação de instituições privadas, contribuindo para a expansão do sistema, mas mantendo a legislação federal. O Governo Federal interveio, passando a fiscalizar *in loco* e a inspecionar o currículo voltado para a qualificação do corpo docente. A livre docência foi



mantida, mediante concurso, acrescentando-se prova mais rigorosa de exames de teses para a entrada. Surgiu com esse decreto a figura do “professor catedrático”, cargo vitalício, com estabilidade no emprego, tornando-se, em muitos casos, um obstáculo ao bom desempenho docente (MARBACK NETO, 2007).

Na **segunda fase**, de 1931 a 1967, foram criadas várias universidades no País, amparadas por leis, portarias e reformas. O Ministério da Educação e Saúde foi criado no governo provisório de Getúlio Vargas, implantando novidades (MARBACK NETO, 2007). Criada em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) implantou e institucionalizou a pesquisa e tinha contratos de dedicação de tempo integral para os professores (MARBACK NETO, 2007). Em 1938, desmontou-se essa estrutura da universidade e a visão cidadã do estudante deixou os currículos e passou a ser dependente de atitudes individuais de alguns docentes, de centros acadêmicos, de teatros universitários e grupos políticos partidários, mantendo-se no período da ditadura de 1964. Essa linha orienta-se atualmente, entre outras coisas, para as políticas de ecologia, questões éticas e ambientais, nova constituição, nova LDB e outras reformas no País (MASETTO, 2003). A década de 1940 apresentou grande crescimento de matrículas no ensino superior e na de 1960 aconteceram transformações (MARBACK NETO, 2007). O regime de 1964 teve dúbia influência: de um lado, promoveu forte repressão política, de outro, implementou demandas políticas dos ideais universitários, como fim da cátedra, favorecimento da decisão colegiada, organização departamental, ampliação da pesquisa acadêmica, criação das pós-graduações, indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão e ampliação das vagas no ensino. A partir de 1965, a obtenção de graus de

mestre e de doutor tornou-se requisito para acesso aos cargos da carreira acadêmica nas universidades públicas, enquanto as escolas particulares contavam mais com especialistas (GIL, 2006). A maioria dos professores era composta de profissionais liberais, dedicando pouco tempo ao ensino e à instituição universitária, voltada para a graduação (MAIA, 1998). Com o Decreto-lei 252, de 1967, foram oficialmente criados os departamentos, que teriam professores pesquisadores com objetivos de ensino e pesquisa. Começava a desaparecer, aos poucos, a figura do catedrático. Esse decreto-lei formalizava a extensão. Estabelecendo-se o ensino, a pesquisa e extensão como bases acadêmicas, o ensino fixou-se de forma preponderante na universidade brasileira (MARBACK NETO, 2007).

A **terceira fase**, de 1968 a 1996, sob forte pressão da ditadura militar, trabalhou na estratégia de segurança e desenvolvimento, realçando o relacionamento com o mercado de trabalho, passando a ser o ensino visto como negócio (MARBACK NETO, 2007). As mudanças políticas no país entre 1950 e 1960 incluíram discussões que culminaram na Lei 4024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, levando o Congresso a baixar currículos mínimos para os cursos superiores (BRASIL. LEIS E DECRETOS, 1961). No final dos anos 60, promulgada a Lei 5540/68, foram fixadas as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. De 1960 a 1980 a visão empresarial era incorporada à estrutura da universidade e entre 1968 e 1974, os “professores titulares” das escolas isoladas da época eram profissionais engajados em outros setores do mercado de trabalho, o que oferecia, de alguma maneira, uma credencial às instituições de ensino superior. Embora o salário não fosse atraente, o status de pro-



fessor universitário o era. Isso ainda é percebido hoje, quando professores detêm poder em seus departamentos em função de sua experiência fora da universidade. Nas décadas de 1980 e 1990, aumentou muito o número de IES, mas deteriorou-se a qualidade do ensino. Hoje, o professor não é bem capacitado, devido ao fato de os cursos *stricto sensu* priorizarem a formação de pesquisadores. Didática do Ensino Superior é disciplina lecionada em poucos cursos. Vem daí a contradição, segundo Marback Neto, quando se considera o que implica a produção do saber: "Há bons doutores que, sem raridade, não conseguem dar boas aulas, porque foram mal capacitados como docentes" (MARBACK NETO, 2007, p. 113). Até a década de 1970, com várias universidades funcionando e com várias pesquisas em andamento, para ser professor universitário passou a exigir-se o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Uma questão que ocupou os conselheiros da carreira docente nas décadas de 70 e 80 foi a necessidade de se criar a Faculdade de Educação e a necessidade de o Mestrado preparar para o exercício do Magistério. A partir de 2000, as universidades começaram a exigir também cursos de especialização na área e, hoje, mestrado e doutorado refletem a preocupação com a capacitação do pesquisador, mas não necessariamente um aprimoramento (MARBACK NETO, 2007). Essas exigências, entretanto, não significaram mudança efetiva na prática docente universitária, que continuou tendo no conteúdo e na experiência profissional os principais requisitos (MASETTO, 2003).

A titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu* reflete a preocupação com a capacitação de pesquisador que o docente deverá apresentar. Isso implica que o trabalho docente está fundamentalmente identificado com a atividade de pesquisa,

considerando-a sua principal fonte de prestígio acadêmico e, também, de valorização profissional (MARBACK NETO, 2007).

A partir de 1980, as exigências de qualificação do corpo docente aumentaram, sendo criados até 1985 muitos cursos de mestrado e doutorado. A Lei 6.182, que regulamentava a Carreira de Magistério Superior, exigia o título de Mestre para a inscrição de candidatos a professores assistentes nas Instituições Federais de Ensino Superior ou que o candidato contasse três anos de efetivo exercício até a data da promulgação dessa lei (BRASIL, 1974). Antes mesmo da Constituinte, os participantes da Academia se movimentaram para propor uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MARBACK NETO, 2007).

A **quarta fase**, de 1996 a 1999, foi iniciada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, 9.394. Na época, pouco mais de 1% da população frequentava cursos de graduação, o que representava 11% dos jovens matriculados (BRASIL, 1996). A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo aí o Ensino Superior. A história do Ensino superior no Brasil indica uma clara demanda pela reflexão da identidade cultural, política e social da Universidade que vem sofrendo os efeitos da Reforma Universitária de 1968 e de outros mecanismos legais responsáveis pela ampliação arbitrária e desordenada do número de vagas para o Ensino Superior, sem o planejamento adequado dos investimentos, de forma a sustentar essa expansão (STROILLI, 2007).

### **A profissionalização do ensino superior no Brasil**

Nas legislações mais recentes, a formação docente é concebida como tarefa social, situada historicamente e em compro-



misso com a população e com as questões importantes para a sociedade e com a educação em todos os níveis. Nesse contexto, a formação inicial e continuada da educação básica até a educação superior deve ser considerada de forma articulada, para além de uma base teórica, também abrangendo a pesquisa, metodologias e práticas que contribuam para uma educação de qualidade e para a melhoria das condições de vida da população. O objetivo dessa articulação é a qualificação e participação do educador e do educando nas conquistas técnico-científicas, permitindo sua inserção no cotidiano sociocultural.

Nos últimos anos, tem sido bastante discutida a qualidade do ensino superior no que tange à capacitação dos professores. Isso envolve a melhoria dos processos de recrutamento e de formação, do estatuto social e das condições de trabalho dos professores, que responderão às expectativas se tiverem conhecimentos, competências e qualidades pessoais, possibilidades profissionais e a motivação essenciais (MARBACK NETO, 2007). À semelhança de outros países e em acordo com diversos programas desenvolvidos em universidades brasileiras, os professores, uma vez contratados, deveriam ter disponibilizados serviços institucionais de assessoria e de apoio pedagógico voltado para desenvolver continuamente sua profissionalidade docente e os saberes relacionados às questões de seu cotidiano na universidade. Esses serviços seriam atendidos por parte da estrutura formal da universidade, contariam com professoras-didatas das várias áreas do conhecimento e com professores dos Centros/Faculdades de Educação e visariam à constituição e ao permanente desenvolvimento da profissionalidade docente dos colegas sempre que houvesse uma mobilização institucional e coletiva para tais empreendimentos (MA-

SETTO, 2003). Para o mesmo autor, uma política nacional de formação de professores para o nível superior contaria com contribuições em dois momentos: a) formação inicial em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que seria condição para se postular uma vaga na carreira; e b) já no exercício, formação continuada, por meio de serviços institucionalizados que forneceria ao professor o necessário suporte para o desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Se tivessem inicialmente caráter de obrigatoriedade, poderiam, gradualmente, tornar-se uma atividade autônoma, porque incorporada ao cotidiano. Masetto (2003) lembra também o apelo da UNESCO, na *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI*, de 1998, realçando a educação voltada para o exercício da cidadania e da capacitação profissional que atenda às necessidades sociais, com perspectivas críticas e humanas, fundamentada em pesquisas e interdisciplinaridade. Essa declaração reforça a importância de se ter a docência como uma competência pedagógica.

A estruturação da carreira pública docente universitária tem aproximadamente quarenta anos e pode-se notar um impacto positivo dos estatutos em sua consolidação e desenvolvimento nos registros até 1996. Mas percebe-se a necessidade atual de revisão, a partir dos desafios a que o ensino superior deve responder.

### **A Docência do Ensino Superior no Brasil**

A docência do ensino superior pode ser vista a partir da perspectiva da construção da carreira e da parte pedagógica/didática, que será tratada com mais ênfase neste tópico. Na história do ensino superior no Brasil, observa-se o foco na formação de profissionais para o mercado de trabalho, mesmo em universidades que cultivavam



a pesquisa. As mudanças observadas no século XX voltam-se para quatro aspectos: processo de ensino; incentivo à pesquisa; parceria e coparticipação envolvendo professor e aluno no processo de aprendizagem; e o perfil docente (MASETTO, 2003). Deixa-se uma postura de transmissão de informações e experiências e, aos poucos, inicia-se um processo que busca proporcionar aprendizagem dos alunos, melhorar a capacidade de pensar as relações professor-aluno, de dar significado ao que é estudado e de desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento. A ênfase atual volta-se para o aluno e busca, nos cursos superiores, desenvolver as competências e habilidades esperadas de um profissional da área do curso escolhido.

O incentivo à pesquisa trouxe modificações na organização curricular, levando à noção de que o aluno ingressava na universidade, e não em uma faculdade específica<sup>5</sup> e de que o professor deveria dar aulas, pesquisar, produzir conhecimento, discutir com seus pares seus estudos e orientar os alunos na aprendizagem de atividades científicas de investigação. Essa metodologia de pesquisa deve oferecer as condições para que professores e alunos discutam juntos os resultados, produzam juntos o trabalho e cooperem (MASETTO, 2003). Com as mudanças citadas, o perfil do professor teve que se alterar de “especialista” para “mediador de aprendizagem”. Ele é exigido em pesquisa e produção de conhecimento, atualização e especialização. O aluno cobra coerência entre o que o professor exige e o que faz. Mudou o cenário de ensino, e o papel do professor mudou de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva, funcionando como ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem. Com essa atitude, busca novos ambientes de aprendizagem, profissionais e virtuais, repensa e

reorganiza o processo de avaliação e usa de *feedback* contínuo como motivação para o aluno aprender.

A docência do ensino superior exige competências próprias, que, se desenvolvidas, trariam mais profissionalismo à atividade, em substituição à postura de “ensinar por boa vontade”.

Segundo Gil (2006), as principais dificuldades com as quais se deparam os professores de ensino superior não dizem respeito especificamente à formulação de objetivos, à seleção de conteúdos, à determinação das estratégias de ensino ou a procedimentos a serem adotados na avaliação de ensino. Elas se referem mais à maneira como os professores se relacionam com os estudantes, com seus colegas, com a instituição e com a própria disciplina que lecionam.

É importante que o professor tenha competência pedagógica e saiba formular objetivos apropriados e dominar métodos e técnicas de ensino, escolhendo os mais adequados, e que desenvolva suas atividades considerando a diversidade crescente dos estudantes. Essas são ações difíceis, especialmente para professores que não obtiveram formação pedagógica e que devem, portanto, buscar suprir essas deficiências mediante a leitura de obras especializadas e a participação em conferências ou cursos (GIL, 2006).

Confirmando a posição de vários dos autores já mencionados, um dos papéis do docente de ensino superior é coordenar o aprendizado de conteúdos, mas o seu papel formador de educador, de compromisso para com as pessoas é, muitas vezes, o que fica mais forte na lembrança dos alunos.

*Os caminhos da construção da pesquisa.*

A presente pesquisa quantitativa e qua-



litativa, com base em Moreira (2002), tem prioridade na objetividade e na interpretação. Considerando-se o critério de classificação de pesquisa proposto por Vergara (2010), quanto aos fins esta pesquisa é descritiva e quanto aos meios, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário construído e fundamentado no referencial teórico adotado, com vistas a atender aos objetivos propostos e enviados aos sujeitos selecionados como representantes dos grupos de docentes por meio eletrônico. O questionário proposto tem questões abertas e fechadas, sendo que as fechadas foram transformadas em dados estatísticos descritivos. As questões abertas foram analisadas por meio do método da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977) é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. As respostas foram analisadas a partir de sua frequência, organização e sentido comparado. O questionário foi formatado segundo o modelo do Google Docs.

O universo de docentes que atuam em universidades públicas no estado de Minas Gerais é de cerca de 10.000, segundo o Relatório Físico do Estado Brasileiro.<sup>6</sup> O sistema público universitário em Minas conta 14 instituições de ensino superior, sendo 12 federais, que funcionam de forma articulada. A pesquisa foi desenvolvida com a técnica de amostragem não probabilística, com amostra intencional por acessibilidade. Os sujeitos desta pesquisa são representantes de quatro grupos, considerando-se os momentos da carreira docente: a) representando os entrantes, mestrandos e doutorandos de quatro instituições: UFMG, Universidade Federal de São João Del-Rei, Universidade Federal Unimontes e Universidade Federal

de Lavras; b) professores com cinco anos na docência universitária em instituição pública; c) profissionais com aproximadamente vinte anos de docência; e d) professores que se aposentaram ou estão ainda na ativa após trinta anos em instituição pública. A segmentação em quatro grupos levou em consideração o tempo de atuação na docência de ensino superior e atendendo às mudanças que se fizeram observar nas demandas profissionais em instituições públicas sobre esses profissionais. Assim, dois segmentos da pesquisa abrangem participantes que entraram e tiveram uma atuação antes das mudanças de 1996: os com vinte e os com trinta anos de atividade ou mais como professores. Dois outros segmentos abrangem docentes que entraram e atuam na carreira após as mudanças observadas a partir de 1996.

Os respondentes foram caracterizados a partir das variáveis *idade, gênero, área de atuação, curso de stricto sensu em andamento, curso de graduação, ano de formado na graduação e se já fez disciplina de didática em alguma das oportunidades de formação profissional* (pós-graduação). Todos os professores do grupo dos entrantes foram ou ainda são professores em instituição pública. Os dados desta pesquisa demonstram que a idade de entrada para a carreira docente dos quatro grupos apresenta diferenças, e esse não é um fator que mudou nos últimos trinta anos. A Tabela 1 mostra a distribuição dos respondentes segundo gênero.

Em termos de gênero, o único segmento no qual pode ser observada uma grande diferença entre o número de mulheres e de homens é o dos docentes com 30 anos de trabalho.

Predominam, entre os participantes, docentes que não cursaram didática em seus



cursos de graduação. No grupo dos professores com cinco anos de trabalho docente, 7 não cursaram as disciplinas didáticas na graduação, contra 1 que cursou. Na pós-graduação, 4 cursaram Didática e 4 não. No grupo dos professores com vinte anos de trabalho, 3 tiveram a disciplina Didática na graduação, contra 11 que não tiveram. Nos cursos de pós-graduação, 7 tiveram Didática e 7 não. No grupo dos professores com trinta anos de experiência, 5 não cursaram Didática na graduação e 4 cursaram. Na pós-graduação, todos os participantes cursaram. Fica aqui uma questão: O fato de na época a opção pela docência ter sido clara efetivamente contribuiu para que esses professores tivessem se preocupado em se preparar objetivamente para o exercício da docência? No grupo de docentes com vinte anos de trabalho vários deles terminaram a graduação bem antes de entrarem para a carreira docente. Dos participantes do grupo dos docentes com cinco anos de trabalho, essa atividade, para alguns, foi iniciada anos depois da graduação, por volta de vinte anos.

Quanto ao tipo de curso de graduação, dos participantes do grupo de trinta anos observa-se pequena diferença em relação à área de atuação depois da pós-graduação, exemplificando uma transição. O curso de mestrado desses participantes foi finalizado entre 1967 e 1986, significando uma diferença considerável, em alguns dos casos,

entre a graduação e o mestrado. Isso é coerente com o tipo de exigência na época para a admissão como docentes em instituições públicas, pois não era exigido mestrado ou doutorado. Em alguns casos, esses cursos nem existiam no Brasil. O doutorado desses participantes foi finalizado entre 1977 e 1996, aproximadamente na metade do período de docência universitária, representando para alguns uma distância significativa entre o final da graduação e o do doutorado. Chama a atenção o fato de um deles não ter doutorado, confirmando as possibilidades legais de, na época, o indivíduo poder lecionar em Universidade Pública até a aposentadoria sem ter o nível de doutorado (aposentou-se por invalidez). Esse grupo inclui profissionais que fizeram o *stricto sensu* somente depois de muitos anos de docência, talvez por exigência legal.

### Análise e interpretação dos dados coletados

Para a análise e interpretação dos dados, foram utilizados: os procedimentos de avaliação dos dados ausentes; o teste de normalidade da distribuição dos dados nas respectivas escalas, com o propósito de assegurar os pressupostos da aplicação de métodos estatísticos inferenciais e o teste de confiabilidade do instrumento de medida em cada escala. Na sequência, foi analisado o perfil da amostra, identificado pelas frequências absoluta e percentual. A interpretação dos fatores foi retratada por: mé-

**Tabela 1** – Distribuição dos professores pesquisados, segundo o gênero

Gênero	Entrantes nº abs.	%	DU com 5 anos nº abs.	%	DU com 20 anos nº abs.	%	DU com 30 anos nº abs.	%
Masculino	24	44	3	38	6	43	7	78
Feminino	31	56	5	62	8	57	2	22
Total	55	100	8	100	14	100	9	100

Fonte: Dados da pesquisa



dia aritmética, desvio-padrão, frequência absoluta e correlação entre os fatores das escalas e o modelo de regressão, com o propósito de identificar os fatores que influenciam nos construtos *prazer* e *sofrimento*. Realizou-se também, em função das questões fechadas do questionário, a análise de Hair *et al.* (2009) para avaliação do número mínimo de pesquisados, o qual foi atingido. Usou-se, ainda, a análise de conteúdo, para trabalhar os dados advindos de questões abertas. Segundo Bardin, por trás do discurso aparente, que é geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido, que é, muitas vezes, conveniente desvendar. Essa análise precisa de uma metodologia para desvendar o conteúdo “escondido”.

Sobre a variável carreira, a análise das trajetórias dos sujeitos da pesquisa abordou aspectos relevantes da escolha do curso e entrada para a faculdade como aluno de graduação; escolha, entrada e formação para a carreira acadêmica; valores e influências para a carreira acadêmica; relação da carreira acadêmica com outros empregos;

planejamento da carreira acadêmica; profissionais de referência; preparação, dedicação e significado de sucesso profissional e realização pessoal/profissional. A Tabela 2 mostra os motivos das escolhas de graduação dos participantes desta pesquisa.

Poucos foram os que afirmaram ter feito uma escolha planejada da carreira docente. Os motivos que levaram os participantes a escolherem a carreira acadêmica podem ser incluídos nos itens: oportunidade de trabalhar com pesquisa durante a graduação; escolha por falta de opção; alguns fizeram a opção pela área do conhecimento e, dentro dela, surgiu a academia como alternativa; escolha planejada da carreira docente; por vocação, identificação com a atividade; por influências variadas; escolha por oportunidades variadas; e oportunidade de trabalhar com pesquisa durante a graduação. Predominam as escolhas por oportunidades variadas e por oportunidade de participação em pesquisas durante a graduação. Chama a atenção o pequeno número de optantes pela carreira docente por “vocação” ou por

**Tabela 2 – Motivos da escolha da graduação**

Entrantes	DU cinco anos	DU vinte anos	DU trinta anos
Interesses e aptidões	Gosto pela área	Contemplar disciplinas do interesse	Oportunidade
Descoberta do interesse durante a graduação	Reconhecimento de mudanças pessoais	Enfrentamento de desafios	Escolha direcionada para docência superior
Aprofundamento, realização de sonhos	Vestibular	Insatisfação com outro curso	Para favorecer o trabalho que já realizava
Incentivo pela iniciação científica	Busca de projeção	Oportunidade de trabalho	Escolha diferente do interesse
Falta de opção		Afinidade com o conteúdo	Identificação com o curso
Influências		Vestibular	
Planejamento			
Graduação como planejamento da carreira acadêmica			
Aprovação no vestibular			

Fonte: Dados da pesquisa



identificação pessoal com a atividade.

Diante dos relatos, pode-se observar que, com base nesta amostra, a escolha pela carreira acadêmica não tem no planejamento e na vocação uma forte referência, mas sim na oportunidade. Os participantes apresentaram variedade de razões para o ingresso na carreira acadêmica, como carreira “mais rápida” e “embora não fosse a primeira opção”, que não se direcionam para um processo identificatório, mas para um ajuste de demandas posterior à definição da atividade profissional, muitas vezes, chegada por oportunidade. Citam, ainda, a entrada para a carreira docente superior como uma consequência natural da graduação, sem maiores questionamentos sobre seus motivos pessoais de escolha. Até mesmo a justificativa clara: “não fiz escolha” ou “por concurso” serviram para explicar uma escolha profissional, revelando despersonalização desse processo decisório.

Sobre as **circunstâncias da entrada para a carreira docente universitária**, a predominância, expressa por 52% dos participantes do primeiro grupo, é pela opção: “o fizeram com experiência simultânea no mercado de trabalho”, sendo que 19% entraram sem experiência no mercado de trabalho. Mesmo tendo experiência no mercado de trabalho, 52% deles buscaram paralelamente a docência. Considere-se que hoje o mercado de trabalho também tornou-se mais exigente, não significando que fazer o mestrado representa necessariamente uma intenção de entrar para a docência. Esses dados descrevem um grupo mais experiente no mercado de trabalho, mas caracterizado nesta pesquisa como entrante, por estar cursando mestrado ou doutorado.

Caracterizando a escolha da formação

acadêmica, a predominância foi dos participantes que disseram ter, eles mesmos, escolhido a carreira docente. Das influências observadas predominaram as dos pais, facilidade em disciplinas cursadas anteriormente, amigos, e a renda vislumbrada naquela profissão. No grupo dos professores com cinco anos de experiência, as escolhas da docência universitária foram:

Por opção pessoal, vocação:

“Sempre tive interesse pela docência. Acho que isso foi enraizando mais ainda com minha entrada na pós-graduação”. (Respondente 7).

Por recusa a atividades outras do mercado de trabalho/decepções:

“A decisão ocorreu após a decisão de fazer um mestrado, visto que houve uma escolha por não atuar no ambiente empresarial”. (Respondente 1).

Por oportunidade no mercado de trabalho:

“Iniciei a docência em 2004, numa faculdade privada. Iniciei em um curso tecnológico de RH, ministrando a disciplina de Consultoria”. (Respondente 4).

Por oportunidades durante a graduação:

“Ao longo da segunda metade da graduação, houve uma solidificação pelo interesse acadêmico (publicações, participações em eventos científicos, participação em pesquisas, etc.) Imediatamente ao término da graduação, iniciei o mestrado. E, logo, aliado a um interesse pessoal, havia oportunidades de trabalho na área docente”. (Respondente 2).

Por gosto pela pesquisa e desenvolvimento intelectual:

“Não foi uma escolha superpensada. Foi



o gosto pela pesquisa, despertado durante o mestrado e a vaidade pelo desenvolvimento da capacidade intelectual que o estudo permite que me fizeram seguir, até então, essa carreira". (Respondente 5).

Nota-se uma procura pela docência por motivos predominantemente de oportunidade, especialmente aquelas que ocorreram durante o curso de graduação, e por uma recusa expressa no enfrentamento do mercado de trabalho. Em termos das condições como foi feita a escolha no grupo dos professores com cinco anos, 6 afirmaram ter sido por eles mesmos. Outras influências foram reconhecidas: dos pais, facilidades em disciplinas cursadas anteriormente e localização da escola. No grupo dos docentes com vinte anos de trabalho docente, os motivos apresentados para a escolha foram:

Por vocação,

"O certo é isso: não foi falta de opção; foi escolha. Desde a minha infância, queria atuar com a docência e consegui. É algo que gosto. Portanto, é um trabalho que me traz enorme satisfação, apesar das desventuras da vida acadêmica em instituições públicas, falta de recursos, burocracia... Evidentemente que isso melhorou pelo menos na universidade em que atuo. O trabalho como professor é uma parte importante da minha vida, e a universidade é o local em que tenho grandes amigos. Alguns discentes, inclusive, se tornaram meus colegas de trabalho, pelo que fico contente. Faço o que gosto e trabalho onde tenho satisfação em permanecer". (Respondente 13).

Por acaso:

"Aconteceu um pouco por acaso. Estava atuando como consultor e havia a necessidade de realizar treinamentos, etc. E tomei gosto. Iniciei na iniciativa privada em 2003

e fiquei até 2009. Em 2009, iniciei na faculdade pública, e estou até hoje. Acredito que agora realmente sou um professor de ensino superior, pois tenho oportunidade de realizar outras atividades, como pesquisa e extensão". (Respondente 2).

Por oportunidade:

"Após cursar pós-graduação em Administração, na FJP, optei por carreira acadêmica, para cursar mestrado". (Respondente 4).

"Quando terminei o curso, fui convidado a dar aulas como professor substituto. Na sequência, surgiu concurso para efetivo. Fiz o concurso e passei". (respondente 10)

"Estava empregada em uma empresa e dava palestras na UFU sobre Gestão de Pessoas. Quando surgiu a vaga na área, sem pensar muito, fiz minha inscrição e fui aprovada em primeiro lugar, para iniciar as atividades no prazo de um mês. Quando me dei conta, havia iniciado na carreira docente. Não foi algo planejado com antecedência nem desejado como meta de vida. Mas me identifiquei e sinto muita satisfação na carreira". (Respondente 7).

Por influência de locais de trabalho e/ou pessoas:

"Minha escolha na carreira acadêmica acontece com a participação efetiva de uma professora da universidade". (Respondente 11).

"Minha mãe foi professora, meu irmão na época já era professor. Eu sempre me identifiquei com escolas e com a atividade de treinamento e desenvolvimento, e por isto a escolha pela carreira acadêmica parecia ser natural na minha vida...". (Respondente 9).



Por necessidade financeira:

“Necessidades de complementação de recursos financeiros”. (Respondente 8).

Chama a atenção o grande número de participantes que tiveram a oportunidade de optar pela docência após participação em iniciação científica ou em ajudas aos professores catedráticos ou orientadores. À medida que as idades dos integrantes dos grupos iam aumentando, também subia o número dos participantes que atribuíam sua escolha a gosto, vocação e identificação mesmo com a profissão, com a docência, refletindo, assim, uma opção pessoal, realmente. Nos grupos mais jovens ou com menos tempo de docência, perceberam-se mais situações de casualidade, de circunstâncias diversas guiando a escolha. Nesse grupo, a escolha pela carreira acadêmica aconteceu em momento de maior maturidade e com mais experiência. Os cursos de mestrado e de doutorado não foram realizados, para a maioria desses profissionais, logo em seguida ao término da graduação. No grupo dos docentes com trinta anos, as razões ou explicações sobre a entrada para a carreira docente foram as seguintes:

Escolha na graduação por experiências na época:

“Foi algo que escolhi desde a graduação quando dava aula nos cursos preparatórios do vestibular”. (Respondente 7).

Escolha por convite/oportunidade:

“Busquei a carreira acadêmica por convite de professor catedrático da FAFICH. Aceitei o convite, concurrei-me e ingressei-me como professora auxiliar de ensino em 1º de janeiro de 1969. Em 1967, fiz trabalho voluntário como docente. Em 1968, fiz concurso e fui nomeada”. (Respondente 2).

Escolha por opção:

“Sempre desejei ensinar. Gosto de passar, compartilhar com as pessoas aquilo que imagino saber”. (Respondente 8).

“Durante o curso, sempre me interessei em entrar para o quadro docente da Universidade, pois considerava a melhor opção de carreira”. (Respondente 6).

Em termos de escolha da carreira docente, para o grupo dos docentes de trinta anos, os participantes optaram pela docência como carreira. Nota-se o prestígio do docente na sociedade, com renda interessante para um projeto de vida de indivíduo com bom nível cultural, tanto que as escolhas dentro desse modelo foram feitas de forma consciente pelos respondentes. Em relação à realização de cursos preparatórios ou de especialização antes de entrarem para a docência, os professores com trinta anos ingressaram na atividade universitária em instituição pública com critérios significativamente diferentes dos atuais. Esses profissionais permaneceram por trinta anos na docência e entenderam-na como carreira.

Nos grupos de docentes com vinte e trinta anos de experiência, os professores participantes desta pesquisa tiveram um espaço de tempo maior entre a graduação e o mestrado, com muitos deles tendo experienciado outras atuações no mercado de trabalho antes de entrarem para a academia como professores, o que à época era possível. Observa-se que há predominância entre os motivos de opção pela carreira docente universitária em decorrência de situações da época e por oportunidades, sendo essas de diversas naturezas, por exemplo, substituições e/ou proximidade com professores na época da faculdade e, até mesmo, convite. O número de respondentes que in-



cluíram a opção “desejo de trabalhar com a docência” é, relativamente, maior que nos outros grupos (Tabela 3).

Alguns motivos são recorrentes em todos os segmentos da pesquisa, como é o caso de vocação e oportunidade, ainda que em proporções diferentes.

A carreira docente universitária pública há vinte ou trinta anos atrás era uma atividade profissional que contava com status social, estabilidade e respeitabilidade, apesar de não corresponder a altos salários. Ainda que não contassem com remunerações estimulantes, os professores dedicavam-se exclusivamente à carreira docente. Os participantes desta pesquisa integrantes desses dois grupos representam os profissionais que definiram os estatutos, deram as bases para a estruturação da carreira docente universitária, desde aproximadamente trinta anos atrás. Esses professores, em exercício, assumiam cargos administrativos institucionais nas universidades e também em órgãos de representação de classe. A cada um dos períodos estudados, as exigências para a atividade profissional varia-

ram. Em decorrência, mudaram também os perfis demandados. Se antes a ênfase era nos aspectos de transmissão de conhecimentos e relacionamento com os alunos e com a comunidade acadêmica, a docência-magistério, hoje a ênfase recai nos critérios de publicação e pesquisa, validados pelos órgãos de fomento como Capes e Fapemig, esta última no Estado de Minas Gerais.

Quanto à profissionalização da carreira docente discutida neste estudo, percebe-se que os indivíduos sentem-se pouco recompensados e, mesmo assim, há motivação para se tornarem docentes. Corroborando Marback Neto (2007), há algum tempo as comunidades acadêmicas vêm manifestando insatisfação com os baixos salários, com as condições de trabalho, com a falta de autonomia e com o perfil dos alunos que ingressam no ensino superior. Se, por um lado, o mercado de trabalho critica o sistema educacional por não preparar o indivíduo adequadamente para atendê-lo nas técnicas necessárias para desenvolverem as atividades profissionais, de outro lado, os relatos dos pesquisados enfatizaram a postura de doação, dedicação, sensibilidade

**Tabela 3** – Razões das escolhas pelas carreiras acadêmicas

Entrantes	DU cinco anos	DU vinte anos	DU trinta anos
Oportunidades variadas	Gosto pela pesquisa e desenvolvimento intelectual	Necessidade financeira	Opção
Escolha planejada da docência universitária	Oportunidade na graduação	Influências de pessoas e locais de trabalho	Convite ou oportunidade
Influências variadas	Oportunidade no mercado de trabalho	Oportunidade	Experiências na época da graduação
Opção pela área do conhecimento	Recusa e rejeição a outras no mercado de trabalho		
Falta de opção		Por acaso	
Vocação	Vocação	Vocação	
Incentivo da iniciação científica			

Fonte: Dados da pesquisa



de e abnegação (representada, muitas vezes, pelo comprometimento) do docente no exercício de suas atividades. Nesse caso, o professor é ainda aquela figura do profissional que “vive de pequenos reconhecimentos pessoais”, de “elogios” e “agradecimentos por contribuir com o aprendizado”, comportamentos esses vindos de alguns dos alunos, sem correspondência em recompensas institucionais concretas. Comparando-se a outros ramos de atuação, a boa qualidade do serviço prestado seria transformada em uma forma de avaliação do desempenho focada em competências; por exemplo, correspondendo a melhorias salariais e promocionais. Com elas, o profissional teria condições mais satisfatórias pessoais e de trabalho, e o aumento de competitividade seria a consequência natural. Isso traria estímulos para a carreira e para a classe docente.

Os dados desta pesquisa confirmam que o docente tem pouco tempo para se dedicar a outras áreas de sua vida. Considerando a influência pessoal que o professor exerce sobre seus alunos, é aconselhável que ele tenha equilíbrio e qualidade de vida para melhor desempenhar seu papel. Se ele não tem tempo para se dedicar a outras atividades em sua vida além do trabalho, como conseguir atender a esse requisito? E, inclusive, para participar da formação profissional de outras pessoas. No mercado de trabalho atual, um dos fatores considerados para o desempenho e as boas condições dos ambientes de trabalho é a qualidade de vida. Sem as condições de salário adequadas e sem as condições de trabalho possibilitadoras de se ter um bem-estar, que tipo de qualidade de serviço pode ser esperado do profissional da docência? Até que ponto a dedicação e o comprometimento não passariam a representar um grau de passividade e conformismo, de acomodação e, até

mesmo, de fuga de outros problemas? E esses mesmos aspectos (dedicação, compromisso...) são percebidos praticamente em todas as respostas nesta pesquisa como características positivas do profissional. São praticamente condições para um docente universitário. Pensar na identidade desse profissional incluiria, necessariamente, as condições de estabilidade e segurança oportunizadas pela carreira pública, podendo as características em discussão tenderem mais para esta última interpretação do que para a noção de serem características mobilizadoras de bons desempenhos dos docentes. E, ainda, nesse caso, o que é causa e o que é efeito: o indivíduo escolheu a docência porque era assim, tinha esse perfil, ou ele se tornou assim porque escolheu ser docente? Não se tem uma resposta de causa e efeito proporcionada por esta pesquisa. O que define um docente em termos de valores, segundo os pesquisados, são a familiaridade com a área, as oportunidades e as influências, especialmente de ex-professores que predominaram nas respostas, apoiadas por referências familiares e pela vocação. Docentes em atividade tomam por base para sua atuação os exemplos de sala de aula que tiveram enquanto alunos e, conseqüentemente, a maneira do seu ex-professor trabalhar e lidar com a turma. Combinando com as afirmativas de Bazzo (2007), em sala de aula é comum que os professores se utilizem, consciente ou inconscientemente, de suas vivências como alunos e reproduzam as práticas docentes às quais foram submetidos.

Ver a atividade docente como carreira representa uma opção de vida, uma identificação e uma expectativa de realização. Percebe-se uma definição pessoal pela carreira de professor universitário por parte de quase todos os participantes desta pesquisa.



Essa frequência reforça outros aspectos e demandas citadas em outras questões. Incômodos e críticas feitas passam a ser vistos como mais significativos, na medida em que não se trata de algo passageiro na vida dos participantes, mas de algo que escolheram para suas vidas. De outro lado, as observações apresentadas pelos respondentes refletem interesses que são mais fortes, por pertencerem às suas opções de vida e não a um momento de suas vidas.

A carreira docente foi uma opção de vida mais clara para os que por ela optaram há vinte ou trinta anos. Na época, não havia demandas apertadas para as pesquisas e para a exclusividade de atuação do profissional na universidade. Especialmente para os entrantes, nesta pesquisa, a escolha pela carreira docente não é, necessariamente, uma opção de vida, podendo ser ou não uma carreira. Na visão de integrantes desse grupo, do grupo com cinco e do grupo com vinte anos de trabalho, a carreira acadêmica aceita bem a conjugação com outras

oportunidades simultaneamente ou sequencialmente. Tem-se, assim, um profissional de determinada área - por exemplo, um advogado. Situacionalmente, ele pode estar professor, podendo continuar nessa atividade ou não. Lembrando Gil (2006), muitos professores exercem duas atividades (profissional de determinada área – predominante - e docente). Esses professores, em sua maioria, não dispõem de preparação pedagógica; aprendem a ensinar por ensaio e erro. Ao não se firmar como profissional da docência, fragiliza-se a construção da carreira e fragmenta-se a organização de classe. No Brasil, a afirmação social dos professores é legitimada pela ausência de um projeto coletivo que mobilize o conjunto da classe docente, novamente afirma Gil (2006), e pode ser observado em alguns fragmentos de falas.

“As atividades administrativas na Instituição comprometem o meu desempenho como professor” (Respondente 53).

“Sou muito mais exigente comigo mes-

**Tabela 4** – Consideração da atuação como professor universitário como uma carreira

Respostas	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
(a) Uma carreira?	40	74	8	100	14	100	9	100
(b) Um momento/ estágio em sua carreira?	6	11						
Outro:	2	4						
Foi um momento/ estágio em minha carreira	10	18						
Uma convicção	10	18						
Sem resposta	6	11						
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa



ma do que os outros o são” (Respondente 38).

Observa-se a tendência de justificar o bom desempenho com aspectos exclusivamente ligados a tarefas e, ainda, de elas serem cumpridas a partir de aspectos mais administrativos ou respondendo a cobranças do cargo. As preocupações com o gosto e a identificação com a atividade docente não se mostram muito significativas. Quanto aos aspectos relativos ao comportamento, os mais frequentes foram: dedicação, comprometimento, pontualidade, responsabilidade, envolvimento, assiduidade e seriedade.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que, neste breve texto, não foi possível abarcar todas as discussões da pesquisa, trazemos algumas questões a título de conclusão e reflexões para novas investigações. O perfil do docente universitário investigado teve, nos quatro grupos, várias características coincidentes. Os dados desta pesquisa mostram a grande importância atribuída às competências relacionais e de comportamento, reforçando valores pessoais. Por essa ótica, um docente deve ter em seu perfil caráter, ética e bom relacionamento, porque essas características fazem diferença para o bom desempenho do professor e integram os fatores identitários. Elas são relevantes e decisivas para o desenvolvimento profissional. Nota-se o foco da visão do professor como aquele que dá aulas tipicamente por um modelo mais antigo, de transmissão de conteúdos em aulas expositivas, numa postura de superioridade em relação ao aluno, com provas para verificar a aprendizagem de conteúdos transmitidos e não tendo tantos recursos da prática do profissional de mercado para dar como exemplos.

A caracterização do educador foi marcada por aspectos relacionais, com foco mais no aluno e com tendência de dar singularidade à atividade do professor em cada situação, buscando conhecer o aluno e o contexto, procurando conhecer as necessidades do aluno, considerando questionamentos como participação e aprofundamento, variando os recursos didáticos para atender a demandas dos diversos conteúdos e tipos de alunos e buscando manter a qualidade do trabalho, independente de qual tipo de aluno o professor tiver na turma. A referência muda significativamente do foco no professor para o foco no aluno. O perfil do educador tem, numericamente, menor número de características, mas elas concentram mais as escolhas e têm conteúdo mais abrangente também em termos de aspectos técnicos e comportamentais. Aparentemente, é como se, na opinião dos respondentes, ser educador é melhor que ser professor “só”. O docente universitário deveria ser um educador porque tem um papel de formação também de valores, de desenvolvimento de seus alunos como pessoa, de influenciar para a vida, e não apenas de levar conhecimentos. Ser educador é um conceito mais amplo, na visão desses respondentes.

Em relação ao objetivo proposto, “Analisar como os participantes desta pesquisa percebem as construções e reconstruções da identidade profissional de docentes universitários públicos em suas trajetórias de carreira”, pode-se afirmar que a construção deve-se mais às características pessoais, às oportunidades, às influências e à formação acadêmica. Mas, diante de várias situações da vida, as oportunidades acabam guiando as próprias carreiras e investimentos pró-melhoramentos na profissão. Até mesmo para as escolhas profissionais, as pessoas encontram uma forte determinação pelas



influências e pelas oportunidades, distanciando-se progressivamente da perspectiva de carreira planejada.

As características do professor universitário apontadas não diferem muito de um segmento para outro, deixando claro que mudaram os contextos, e as características identificadoras do professor estão em transição. Ou, visto por outra ótica, a identidade do docente universitário está em metamorfose, mas não está completa e dificilmente o estará, porque é dinâmica. Sobre o perfil do docente, a partir dos dados desta pesquisa, além dessa premissa, acrescenta-se que os próprios docentes têm diferenças sensíveis em suas identidades, porque são profissionais de áreas diferentes e não se tornam idênticos pelo fato de exercerem a docência. Se a carreira docente caminhar para uma maior estruturação, se houver uma profissionalização efetiva da carreira docente universitária, a definição do perfil do docente poderá ser mais reconhecida institucionalmente. Mas, nas atuais circunstâncias, as tendências percebidas são de as pessoas buscarem seguir as oportunidades que melhor lhes favorecem no momento e conjugá-las, na medida do possível, com o que elas são. As carreiras são mais de cada indivíduo que se constituem exemplos de carreira docente. Nesse processo, não se tem ainda um “quem” é o docente universitário, mas “como” é o docente universitário. Ele se constrói e reconstrói permanentemente como pessoa e como profissional.

“Discutir o papel do docente/educador neste momento histórico de grandes mudanças sociais e de grandes avanços científico-tecnológicos, que exigem, além do permanente aprimoramento profissional, uma ampla abordagem de temas voltados para a ética profissional e a bioética. A discussão de novas metodologias de ensino também

deve ser aprofundada, pois vivemos novos tempos. Estamos vivenciando a reforma curricular de vários cursos, mas nenhuma delas será mais relevante que a nossa própria revisão de visão de mundo e preservação de valores, redescobrimo o papel de cada um na construção de um mundo sempre em evolução” (Respondente 7).

O papel do professor como estimulador de estruturação de visões de mundo e de vida pela força da construção do conhecimento é algo que combina com as características deste tempo, que apresenta o mundo de forma multivariada, mas que não acontece ao acaso. Professor e aluno deveriam ser lugares simultâneos e mútuos, e não competitivos cada um e entre si. A identidade não se forma nem em um lugar nem em outro, mas na relação. Só serão construídas identidades profissionais de fato quando esses papéis forem assumidos.

“A pesquisa nos processos de formação e atuação dos professores é uma condição da docência. A isso se agrega o reconhecimento social, o imaginário do professor e a sua valorização salarial. ---- A parte: O que significa ser docente universitário para você? Ser docente universitário foi sempre assim, nos últimos 35 anos? O que é ser docente? nos anos 60 e 70?, nos anos 80? e hoje? O fato de estarmos em greve pode interferir nas minhas respostas? Tudo de bom no seu percurso. Seja qual for o ponto de chegada que ele seja um bom ponto para uma nova jornada”. (Respondente 6).

Essas palavras resumem, de alguma maneira, o próprio papel do docente, colocando a pesquisa como condição, não legal, mas a ser usada para a ampliação do conhecimento acima citado, que deve ser desenvolvida por alguém que tenha uma boa autoestima, favorecida por um reconhecimento social e



por um salário digno, essenciais para uma identidade profissional. Diante da questão: O que significa ser docente universitário para você? Tal pergunta só tem sentido se a resposta for útil para alguém ou alguma situação. Ser docente universitário foi sempre assim? Essa questão leva a uma constante mudança, acompanhando as diferenças de contexto históricas, sociais, geográficas, econômicas; enfim, uma atuação com as bases de valores firmes e objetivos ajustáveis. E a mola mestra de toda atuação docente é: a cada conquista abrem-se novas perspectivas desafiadoras. O processo é dinâmico e contínuo, nem sempre com resultados visíveis pelo que o oportunizou.

A importância do estudo da identidade e da carreira profissionais no caso da atividade docente do ensino superior torna-se relevante porque tal carreira, ainda em elaboração, está passando por reestruturações, com reflexos diretos nos perfis dos profissionais docentes.

Uma das constatações mais significativas desta pesquisa foi a de que as identidades profissionais são construídas a partir de traços pessoais, acrescidas, nas trajetórias de carreira dos docentes universitários, de suas escolhas feitas a partir das oportunidades que vão surgindo, a partir de acasos, influências e relacionamentos. Não se tem mais, necessariamente, um planejamento de carreira, como propôs Costa e Campos (2006). Confirma-se mais a concepção de carreira proteana, de Hall (1996) e a proposta de Motta (2006). Os professores pesquisados gostam da docência e se sentem identificados, em todos os segmentos, com a atividade profissional. Mas algumas diferenças devem ser destacadas: no grupo dos entrantes, ela não é suficiente para a sua realização, o que pode ser confirmado pelo número de respostas que demonstram a

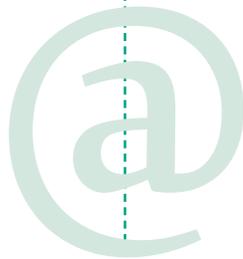
disposição dos mestrandos e doutorandos de se dedicarem à docência ou conjugá-la com outra atividade. Este último dado, sendo mais forte no grupo dos entrantes, reflete uma identidade profissional menos focada, na qual os indivíduos mostram-se atentos a novas oportunidades, abertos a reconstruções e sem a visão de uma escolha feita de modo definitivo na vida. Essa perspectiva de carreira liga-se bem ao conceito de carreira proteana (HALL, 1996), na qual o foco é a adaptação às novas circunstâncias. Notam-se uma intencionalidade e uma busca de realização por meio de uma atividade profissional docente mais definida no grupo dos professores com mais tempo de experiência, diminuindo esse sentido à medida que se tomam os grupos pesquisados mais jovens. Fica clara, assim, a mudança no perfil do profissional de docência superior: os entrantes não têm as mesmas características, nem os mesmos objetivos, nem as mesmas pretensões dos docentes de vinte anos atrás. Consequentemente, seus investimentos na carreira também serão diferenciados. Se aqueles que entram hoje não se envolvem com a carreira como opção, também a carreira docente deveria moldar-se a esse novo profissional, e vice-versa. Durante as leituras das respostas dos participantes desta pesquisa surgiram algumas reflexões que podem ser trazidas como futuras questões de pesquisa ou iniciadoras de novos temas, por exemplo: Será que a docência passará a ser um refugio de profissionais em processo de decisão do que pretendem fazer? Ou um local de transição e crescimento na área escolhida para permitir que o profissional se prepare melhor para o mercado de trabalho? Ou uma oportunidade de reposição do que não foi suficientemente aprendido na graduação (foi citado que o aluno "não quer nada"!), ou, ainda, uma oportunidade de fazer as pós-gradu-



ações em condições melhores que os profissionais em atuação no mercado de trabalho (foi citada a oportunidade de viagens e conhecer outras culturas), como é o caso de muitos mestrandos e doutorandos? Ou será que a carreira docente tende a se tornar opção de pessoas mais conscientizadas e identificadas com as atividades a serem desenvolvidas? Aqui ficam mais sugestões significativas para o avanço da pesquisa nesta área, depois destes resultados.

Os resultados desta pesquisa não podem ser generalizados, porque se aplicam a um grupo específico de sujeitos, mas contribuem para a reflexão pedagógica e

identitária das construções de identidade profissional do docente universitário, especialmente o público. Suas conclusões podem contribuir para processos futuros de reestruturações da carreira docente, com vistas a uma maior coerência entre o tipo de profissional que atua na docência e as atribuições que tipificam essa atividade. Se o professor universitário deve ser um educador, como constatado nesta pesquisa, e se a educação é processo de formação mais que de informação, confirma-se a importância de incrementar a consciência das construções e reconstruções de identidades profissionais em suas trajetórias de carreira.



## NOTAS EXPLICATIVAS

- <sup>3</sup> Professor catedrático: é a categoria de topo da carreira docente nas instituições de ensino superior universitárias públicas. Ao professor catedrático compete a coordenação da orientação pedagógica e científica de uma área de estudos, de acordo com a estrutura orgânica da respectiva instituição de ensino superior, competindo-lhe, ainda, designadamente: reger disciplinas dos cursos de licenciatura, disciplinas em cursos de pós-graduação ou dirigir seminários; dirigir as respectivas aulas práticas ou teórico-práticas, bem como trabalhos de laboratório ou de campo, não lhe sendo, no entanto, normalmente exigido serviço docente em aulas ou trabalhos dessa natureza, dentre outras atribuições. (Cf. artigo 2º e 5º do Estatuto da Carreira Docente Universitária, na redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto).
- <sup>4</sup> PEREIRA, 1996. Trabalho apresentado no Seminário Reforma do Estado na América Latina, organizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado e patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, realizado em Brasília, em maio de 1996.
- <sup>5</sup> Esta observação fez parte da apresentação da professora Juliana Corres no II Fórum de Didática no Ensino Superior, promovido pelo GIZ, apresentada no dia 17/10/2012, na UFMG. Na ocasião, a professora argumentava que essa deveria ser a realidade, mas que, na prática, o aluno entra para a universidade, mas frequenta e se sente apenas aluno de uma determinada faculdade.
- <sup>6</sup> [www.ipea.gov.br/sites/fooo/f2/fpresenca\\_estado\\_brasil/fdados\\_por\\_uf/fservidores\\_publicos\\_por\\_UF](http://www.ipea.gov.br/sites/fooo/f2/fpresenca_estado_brasil/fdados_por_uf/fservidores_publicos_por_UF). Acesso em 20/10/2012.



## REFERÊNCIAS

**BARDIN, L.** *Análise de conteúdo*: Lisboa: Edições 70, 1977.

**BAZZO, V. L.** Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação. GT-11. Política de Educação superior. 2007. Disponível em: < [www.anped.org.br/reunioes/31ra/.../GT11-4842](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/.../GT11-4842) >. Acesso em: 09 setembro 2012.

**BERGER, P., LUCKMANN, T.** *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

**BRASIL.** Lei 6182/74, de 11 de dezembro de 1974: Fixa a retribuição do Grupo-Magistério do Serviço Civil da União e das Autarquias Federais, e dá outras providências. 1974. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128441/lei-6182-74> >. Acesso em: 10 outubro 2012.

**BRASIL.** Congresso Nacional. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *DOU - Diário Oficial da União*, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

**BRASIL.** LEIS E DECRETOS. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm) >. Acesso em: 11 outubro 2012.

**COSTA, I., CAMPOS, A. M. M.** Carreira, vivência e construção de si In:\_\_\_ BALASSIANO, M., COSTA, I. D. S. A. *Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006.

**FLICK, U.** *Desenho da pesquisa qualitativa*: Porto Alegre: Artmed, 2009.

**GIL, A. C.** *Didática do ensino superior*: São Paulo: Atlas, 2006.

**HAIR, J. F., et al.** *Análise multivariada de dados*: 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

**HALL, D. T.** Preface In:\_\_\_ HALL, D. *The career is dead: long live the career*. San Francisco: ossey-Bass Publishers, 1996.

**MAIA, A. C. N.** *APUBH: 20 anos: história oral do movimento docente da UFMG*: Belo Horizonte: APUBH, 1998.

**MARBACK NETO, G.** *Avaliação, instrumento de gestão universitária*: Vila Velha: Hoper Editora, 2007.

**MASETTO, M. T.** *Competência pedagógica do professor universitário*: São Paulo: Summus, 2003.

**MOREIRA, D. A.** *O método fenomenológico na pesquisa*: São Paulo: Pioneira, 2002.

**MOTTA, P. R.** Reflexões sobre a customização das carreiras gerenciais: a individualidade e a competitividade contemporâneas In:\_\_\_ BALASSIANO, M., COSTA, I. D. S. A. *Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006.

**PEREIRA, L. C. B.** Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, v. 47, n. 1, jan./abr. 1996.

**PEREIRA, L. C. B. G., SPINK, P. K.** *Reforma do Estado e administração pública gerencial*: Rio de Janeiro: FGV, 2007.

**STROILI, M. H. M.** Refletindo a Universidade hoje: a contribuição dos debates para a implementação de uma política de extensão na universidade a partir de seu projeto pedagógico In:\_\_\_ *Memória do Forgrad 20 anos do Forum Nacional de Pro-Reitores de graduação das Universidades Brasileiras*. Porto Alegre: EdipucRS, 2007.



**TARDIF, M.** *Saberes docentes e formação profissional*: Petrópolis: Vozes, 2002.

**VERGARA, S. C.** *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*: São Paulo: Atlas, 2010.

