

A docência para professores iniciantes das Ciências Agrárias nas Universidades Comunitárias do Oeste de SC

Teaching for beginning professors of Agricultural Sciences at Community Universities in Western SC

Docencia para profesores principiantes de Ciencias Agrícolas en Universidades Comunitarias del oeste de SC

Tania Maria Zaffari Farias

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8742-6420>

Nadiane Feldkercher

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8208-3369>

Daniela Pederiva Pensin

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7591-9922>

Resumo: O início da carreira docente, aqui definido em até cinco anos de experiência, revela singularidades que perpassam a formação para a docência, a socialização profissional, o acolhimento institucional e as práticas de ensino, entre outros. Nessa inserção profissional o docente também vivencia o entusiasmo inicial, a superação de desafios e a identificação (ou não) com a docência. Com esses pressupostos, objetiva-se analisar a entrada na carreira docente de professores da área de Ciências Agrárias que atuam em universidades comunitárias do Oeste de Santa Catarina. Para tal, a metodologia orientou-se na abordagem qualitativa, de caráter empírico, tendo como colaboradores sete professores, iniciantes na carreira docente nos cursos de Medicina Veterinária, Agronomia e Zootecnia. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados tendo por base aportes teóricos do campo da docência como, por exemplo, Cunha (2006, 2010) e Tardiff (2002). A entrada na carreira docente revelou-se multifacetada, evidenciando facetas no tocante à identidade docente, aos aspectos positivos e aos aspectos desafiadores dessa inserção profissional. A ausência de formação pedagógica específica foi o maior desafio enfrentado pelos docentes, enquanto a colaboração entre colegas foi um dos aspectos positivos. A identidade profissional dos colaboradores da pesquisa confronta o ser bacharel e o ser professor. Suas práticas de ensino entrelaçam aspectos positivos e desafiadores. A entrada de professores da área de Ciências Agrárias em universidades comunitárias do Oeste de Santa Catarina denota uma mescla entre as dimensões pessoal, profissional e institucional, em que os processos formativos fortalecem a consolidação da identidade e oportunizam a consolidação da carreira docente.

Palavras-chave: Ciências agrícolas; docência; educação superior; professores iniciantes.

Abstract: The beginning of the teaching career shows singularities and in their professional insertions, the teacher experiences the initial enthusiasm, overcoming challenges and identifying (or not) with teaching. In this article, we analyze the entrance into the teaching career of professors in the Agricultural Science Area who



work in community universities in the west of Santa Catarina State. We used a kind of qualitative approach methodology, with an empiric character. Our collaborators were seven teachers, in the beginning of their careers. We used an interview to collect information. The data were analyzed based on theoretical contributions from the field of teaching, such as Cunha (2006, 2010) and Tardiff (2002). The career entrance is multifaceted with regard to teacher identity, about positive and/or challenging aspects of this professional insertion. The lack of specific pedagogical training has been the biggest challenge faced by teachers, while collaboration among colleagues was one of the positive aspects. The professional identity confronts being a bachelor and being a teacher. Their teaching practices intertwine positive and challenging aspects. The professors' entrance in the Agricultural Sciences's area in community universities in the West of Santa Catarina denotes a mix among the personal, professional and institutional dimensions, the training processes strengthen the constitution of identity and provide opportunities for the consolidation of the teaching career.

Keywords: Agricultural sciences; teaching; high education; beginning teachers.

Resumen: El inicio en la carrera docente, definida aquí como de duración de cinco años, revela singularidades que permean la formación para la docencia, la socialización en el contexto profesional, la atención institucional, las prácticas docentes, entre otras. En esta inserción profesional, el profesor también experimenta un entusiasmo inicial, superando desafíos e identificándose (o no) con la docencia. Con estos presupuestos, se pretende analizar el ingreso a la docencia a profesores iniciantes del área de Ciencias Agrarias que trabajan en universidades comunitarias del Oeste de Santa Catarina. Para ello, la metodología se guió por un enfoque cualitativo, con carácter empírico, teniendo como colaboradores a siete profesores, iniciantes en la carrera docente en los cursos de Medicina Veterinaria, Agronomía y Zootecnia. El instrumento utilizado para ello fue el de la recolección de datos vía entrevistas semiestructuradas. Los datos fueron analizados con base en aportes teóricos del campo de la docencia como, por ejemplo, Cunha (2006, 2010) y Tardiff (2002). Los datos arrojados resultaron ser multifacéticos, evidenciándose aspectos en cuanto a la identidad del docente, los aspectos positivos y los aspectos desafiantes de esta inserción profesional. La falta de formación pedagógica específica fue el mayor desafío al que se enfrentaron los docentes, mientras que la colaboración entre compañeros fue uno de los aspectos positivos. La identidad profesional de los colaboradores de la investigación se confronta con el ser titulado y el de ser docente a la vez. Sus prácticas docentes entrelazan aspectos positivos y desafiantes. El ingreso de profesores del área de Ciencias Agrarias en las universidades comunitarias del Oeste de Santa Catarina denota una mezcla entre la dimensión personal, profesional e institucional, los procesos de formación fortalecen la constitución de la identidad y brindan oportunidades para la consolidación de la carrera docente.

Palabras clave: Ciencias agrícolas; docencia; educación universitaria; maestros principiantes.

1 Introdução

Como os professores iniciantes das Ciências Agrárias nas Universidades Comunitárias do Oeste de SC experienciam a docência? Como esses bacharéis se identificam com o “ser professor”? Quais são seus desafios e suas motivações na docência? Estas questões norteadoras moveram esta pesquisa¹ que teve como objetivo analisar a entrada na carreira docente de professores da área de Ciências Agrárias, que atuam

¹ Resignificação e ampliação de alguns dos dados apresentados em Farias (2020).

em universidades comunitárias na mesorregião Oeste de Santa Catarina². A pesquisa orientou-se por uma abordagem qualitativa, de caráter empírico. Por focalizarmos na mesorregião Oeste de Santa Catarina tivemos a adesão voluntária de docentes atuantes na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Inicialmente, contatamos as coordenações dos cursos de graduação da área de Ciências Agrárias dessas instituições, solicitando a divulgação da pesquisa entre os professores do quadro, que possuíam formação inicial na área e com até cinco anos de experiência docente. Sete docentes contataram, aderindo ao convite de participação na pesquisa, com os quais agendamos uma entrevista semiestruturada por videochamada. Sete docentes participaram da pesquisa: dois bacharéis em Zootecnia, quatro bacharéis em Medicina Veterinária e um bacharel em Agronomia. Neste estudo, eles são identificados por codinomes: Bianca, Cláudio, Emília, Gertrudes, Julieta, Ofélia e Romeu.

Somente uma professora possuía como maior formação a especialização, dois possuíam o título de mestre e quatro de doutor, apresentando faixa etária entre 31 e 50 anos, com preponderância feminina (5). Vigorava entre os mesmos, o regime de contratação emergencial por processo seletivo. A maioria apresentava mais de 30 horas semanais de atividades docentes e desenvolvia, em paralelo à docência, outras atividades profissionais.

Os dados foram analisados tendo por base o aporte teórico da pesquisa, buscando identificar as singularidades do início da carreira dos docentes participantes. Assim, na análise, identificaram-se algumas dimensões que emergiram das falas dos professores, a saber: o caráter identitário, os desafios e os aspectos positivos dos professores bacharéis para ingressarem à docência, bem como as características pessoais que emergem no início do exercício da docência e que coadunam com o contexto contemporâneo, com o território em que a docência se consolida, e se convergem em alicerces.

Na Educação Superior, os professores são desafiados constantemente a ensinar, aprender, fazer e refazer, o que acaba por colocar em xeque a mera reprodução de modelos de práticas pedagógicas. O exercício docente requer saberes próprios, que são singulares e complementares, indo para além das necessidades da sala de aula, pois, estão atrelados ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão. Estes saberes dialogam entre si, estabelecem aproximações teórico-práticas e epistemológicas, sendo possível adquiri-los em processos formativos de diferentes naturezas e configurações. Uma vez que não se sobrepõem, ou bastam por si só, é em sua diversidade e complementaridade que importam para a docência.

A diversificação dos saberes docentes acaba por produzir, por parte de alguns pesquisadores do campo da pedagogia universitária, o entendimento da docência

² O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

como uma ação complexa (Cunha, 2010). Para Cunha (2010), os saberes docentes estão relacionados com o contexto da prática pedagógica; com a dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; com a ambiência da aprendizagem; com o contexto sócio-histórico dos alunos; com o planejamento das atividades de ensino; com a condução das aulas nas suas múltiplas possibilidades; com a avaliação da aprendizagem. Esses diferentes saberes, ainda, segundo a autora, “[...] se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Se assume que o processo de ensinar, em que são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência, envolve uma complexidade de docência.” (Cunha, 2010, p. 22).

Ainda na esteira dos saberes necessários à docência, Tardif (2002) reforça a diversidade desses ao diferenciá-los como saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes da formação profissional. A aquisição desses saberes está atrelada à experiência vivida em relação a sua utilização, de forma que sua experimentação perpassa a dimensão pessoal e se intercala com a profissional, requer tempo e maturação e estão na base da forma como os professores vão concebendo sua docência e na forma como sua identidade firma-se profissionalmente.

Quanto à identidade profissional, visualiza-se refletida na integralidade da ação docente, nas necessidades formativas, na atuação didático-metodológica e na mobilização de saberes. Nascimento (2017) expõe que a construção da identidade profissional docente se dá a partir dos percursos de vida, das interações sociais e pessoais, das adaptações, da auto-organização e do ambiente institucional.

Aqueles que possuem bacharelado como formação inicial, ao ingressarem na docência, necessitam transitar da identidade de profissional liberal para a de professor, ou transitar da identidade de estudante-pesquisador de cursos de mestrado e doutorado para a condição de docente. Essa transição, ou essa construção identitária, portanto, não é fixa, é uma construção processual (Nóvoa, 2017). É importante considerar também, que esse “[...] processo de transição exige aprendizagens, superação de tensões, enfrentamento das inseguranças e equilíbrio pessoal e profissional por parte do iniciante na carreira docente [...]” (Feldkercher, 2018, p. 185).

A identidade docente é constituída pela dimensão pessoal e profissional. O contrário também é verdadeiro: a dimensão pessoal e profissional de cada professor constitui a sua identidade docente. Essas dimensões do ser, pessoal e profissional, também influenciam uma à outra. Zabalza (2004, p.140) argumenta que a “[...] carreira profissional não acontece à margem do que somos ou do processo pessoal que seguimos nos demais contextos de vida [...]”. Portanto, características pessoais de cada ser também definem e colaboram (ou não) para com as práticas docentes.

Ao tratarmos da singularidade da docência na educação superior, evidenciamos que o contexto contemporâneo – no qual o mercado assume e referencia a vida e as instituições – afeta o compromisso dos docentes com a formação de futuros profissionais. Independente das características institucionais nas quais os docentes estão vinculados, todos “[...] têm em comum a graduação de profissionais de diferentes áreas [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2005, p. 174). Para tal, a formação desenvolvida pelos docentes na universidade deve estar centrada nos conhecimentos profissionais e científicos (Zabalza, 2018). Assim, as especificidades profissionais e científicas da área para a qual os professores estão formando acabam configurando suas formas de ser e atuar na docência. Isso leva a compreender que a identificação ou não do docente com essa área de formação é significativa.

A configuração da docência na Educação Superior constitui-se e difere-se também, a partir do território em que é exercida. A docência superior está impregnada das características institucionais, tendo como fatores contributivos, além de outros, as condições de trabalho e a finalidade da organização, seja ela pública, privada ou pertencente ao modelo comunitário de instituição e educação superior. Portanto, “É improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão [...]” (Cunha, 2006, p. 56).

As reflexões sobre o lugar ocupado pelas universidades fundem-se historicamente, ao tempo em que a docência se consolida. Pontua-se a metodologia dos jesuítas, os ditames colonialistas, a disputa entre clero e estado laico e o tecnicismo implantado pelo modelo industrial. A implantação tardia da universidade no Brasil e as reticentes medidas de controle expansivo denotam a pouca incidência de oferta pública na Educação Superior e o surgimento do modelo comunitário de universidade. Estes elementos consolidaram a sujeição ao poderio econômico impetrado ao sistema educacional como um todo, mas, principalmente, na Educação Superior.

Apesar de inegáveis elementos de aproximação que envolvem a docência superior, as características das universidades comunitárias são próprias e trazem singularidade à docência. Dentre as características mais marcantes deste modelo está a proximidade dos docentes com a realidade de seus alunos e, o estreito envolvimento com a comunidade. Acrescenta-se ao recorte, o direcionamento aos docentes das Ciências Agrárias, condizente com a importância desta área do conhecimento para a mesorregião Oeste de Santa Catarina (outra aproximação ao foco de interesse da investigação), onde há forte presença do agronegócio, implicando o desenvolvimento geográfico, os processos de urbanização, a representatividade política e elementos de natureza social e cultural.

Muitos dos docentes que atuam nas Ciências Agrárias - foco deste estudo - são bacharéis com atuação profissional na área, sem ter cursado uma formação inicial para ser professor, ou com formação incipiente para a docência, promovida pelos programas de

mestrado e/ou doutorado. Os cursos de bacharelado constituem uma opção de ingresso na Educação Superior em termos de graduação. São cursos direcionados à formação de profissionais de diferentes áreas para a atuação no mercado de trabalho. O caráter acadêmico, a formação generalista dentro da especialidade profissional, a duração de 4 a 5 anos e a não habilitação para a docência são suas principais características. A formação de bacharel e a atuação docente em curso de bacharelado foram critérios de seleção para as discussões aqui apresentadas, sobre as singularidades do início da carreira docente.

O fato de ingressar na docência sem exigências de ordem pedagógica imprime ao bacharel, ou ao menos deveria imprimir, a necessidade de buscar recursos para suprir as necessidades latentes nessa ordem. Não há como negar, contudo, que a Educação Superior se organizou em uma racionalidade dicotômica, assim apontada por Possamai (2003), que relaciona, por um lado a proposição da formação pedagógica como imprescindível e, de outro, a noção de que o conhecimento específico do componente é o suficiente para exercer a função docente. Segundo a autora, os bacharéis, ao ingressarem no magistério, possuem limitações relativas às bases que sustentam a docência. Reconhecer essas limitações é condição para a busca e a participação em formações específicas. Nessa direção, encaminha-se o alerta de Masetto (2011, p. 11), para quem “A docência exige capacitação própria e específica, que não se restringem a ter diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor [...]”.

Mesmo os cursos de mestrado e/ou doutorado, prerrogativas para o ingresso na docência universitária (Brasil, 1996), mostram-se insuficientes para a formação para a docência. Há, nesse contexto do professor-pesquisador, a recorrente idealização de alunos interessados, participativos e envolvidos nas propostas de ensino. Porém, não raras vezes, os professores deparam-se com a imaturidade de discentes, que estão nos primeiros anos da graduação, aliada à falta de recursos pedagógicos. Portanto, os docentes devem estar preparados para lidar com essas situações, caso contrário estes fatos podem causar dissonâncias e desmotivação.

Via de regra, o professor bacharel aprende a sê-lo num processo de socialização e experimentações, buscando intuitivamente seus modelos pedagógicos assimilados durante sua trajetória discente. Não raras vezes, essa prática docente é intuitiva. É possível que alguns professores bacharéis sintam dificuldades quanto ao domínio de turma, à administração do tempo, à contemplação de todos os conteúdos em relação à carga horária do componente curricular, ao domínio das práticas pedagógicas, à promoção das aprendizagens discentes, à avaliação, entre outros. A docência, ou mais especificamente o ensino é, em si, tarefa complexa e engloba atividades como planejamento, ensino, avaliação, desenvolvimento do pensamento crítico, participação efetiva dos envolvidos no processo, relações humanas e controle de situações inesperadas.

O ensino, historicamente constituído como função distintiva e específica do professor (Pensin, 2019), se concebido como ação que transcende a transmissão e reprodução de conhecimentos sistematizados, permite o acesso a possibilidades transformadoras. Contudo, esse ensinar pressupõe conteúdo e método além, evidentemente, de compromisso ético-político, com a qualidade social da educação. Assim, visualizamos que um dos desafios a serem enfrentados pelos professores universitários provenientes de bacharelado é de ordem didática.

No tocante ao aprendizado da docência, consideramos importante um olhar especial aos professores que iniciam a carreira, característica que constitui o recorte da pesquisa que dá origem a este texto. Em relação aos professores iniciantes, Akkari e Tardif (2011, p. 131-132) argumentam que “[...] o que os professores iniciantes sabem sobre o ensino é baseado mais sobre sua personalidade e intuição do que em princípios pedagógicos explícitos [...]”, o que demonstra a relevância de uma formação específica para a docência.

O início da carreira docente revela singularidades que perpassam as provocações no que se refere à formação para a docência, a acolhida institucional, a socialização com os pares, as práticas de ensaio e erro, o entusiasmo inicial, os desafios e sua superação, as relações com os alunos, a autoconfiança, o reconhecimento por parte de colegas e alunos, a identificação ou adesão na profissão, entre outros. Essas singularidades demandam olhar mais apurado, uma vez que os acontecimentos, percepções e crises ocorridos nesse período podem antecipar ou postergar a consolidação da profissão. Assim, a iniciação à profissão deveria ser uma fase de valorização, incentivo e favorecimento da carreira docente.

Diferentes terminologias são utilizadas para designar os professores que adentram à carreira universitária, sendo assim chamados de iniciantes, principiantes, novatos ou mesmo jovens professores. Huberman (2000) denomina essa primeira fase de “entrada na carreira” e argumenta que nela a profissão está em plena exploração bem como é encarada a partir da perspectiva da sobrevivência. No que concerne à exploração da entrada na carreira, há o entusiasmo, o tateamento profissional e a experimentação do papel de professor. Nesse momento, experimenta-se pela primeira vez, o contato com os estudantes, o ofício e a socialização profissional. Por outro lado, vivenciam paralelamente a dimensão da sobrevivência, a partir da qual precisam enfrentar desafios, lidar com o desconhecido e constituir-se na profissão. Após essas experiências iniciais, o professor ingressa, segundo Huberman (2000), na fase da estabilização profissional.

No intuito de posicionamento temporal, os estudos de Isaia, Maciel e Bolzan (2011) apresentam a carreira docente em três etapas; quer sejam, a inicial de 0 – 5 anos; a intermediária de 6 – 15 anos; e a etapa do final da carreira, que se inicia a partir de 16 anos de atuação. A cronologia estabelecida nos estudos apresentados, tem cunho didático e metodológico, pois, apesar de o tempo necessário à maturação ser inegável, também é inegável

que intervenientes externas e internas possam alterar a condição de iniciante para mais ou para menos tempo, o que não a torna estanque. Fatores como diferenças individuais, estímulos institucionais, carga horária, quantidade de componentes curriculares assumidos e a autoavaliação sobre sua atuação profissional podem acelerar ou prolongar as características que demarcam essa fase.

Segurança e estabilidade são fatores que compõem uma maior identificação profissional. Atentos a essa questão, Akkari e Tardif (2011, p. 128) relatam: “Um emprego temporário, um emprego que se pode perder no dia seguinte, um emprego sem segurança ou estabilidade, ou ainda um emprego em tempo parcial não suscita necessariamente um vínculo profundo e durável.”

Entende-se que a estabilização – compreendida enquanto fase da docência – seja mais provável com o fortalecimento do vínculo institucional, que pode facilitar maior adesão aos processos formativos e ao próprio desenvolvimento profissional. Para Imbernón (2006), aspectos como estabilidade, salário, plano de carreira, permanência institucional, jornada de trabalho e infraestrutura são importantes para a carreira docente. Esse conjunto de fatores, juntamente com as necessidades pedagógicas, podem ser favorecedores ou limitadores do desenvolvimento profissional. Quando esses fatores contribuem para o desenvolvimento profissional, eles podem ser determinantes para que o docente ultrapasse a condição de iniciante; ao passo que, quando limitam, há tendência de estagnação e até mesmo abandono da profissão.

O despreparo e as dificuldades, relacionadas com os pares, com os alunos, com o excesso de carga horária, entre outros, podem resultar em um “choque de realidade” (Huberman, 2000) a ser superado pelos professores iniciantes. O mesmo ocorre em relação ao contexto, à cultura acadêmica, às normas, aos modelos, aos valores próprios da instituição, à área de atuação, à manifestação dos pares, que fortalecem ou não a conduta pedagógica dos professores iniciantes.

Os meios, que poderão favorecer essa superação, bem como favorecer a maturidade profissional, estão vinculados aos investimentos nos processos formativos, sobre os quais o olhar institucional deve estar focado. Dessa forma, será possível a consolidação dos saberes necessários à docência bem como se fortalecerá a identidade profissional docente.

Assim, a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes está atrelada à formação docente específica para esses professores por parte das instituições universitárias que os acolhem. Akkari e Tardif (2011), por exemplo, sugerem que essas formações integrem e articulem momentos informais e formais, intencionando o apoio aos professores novatos e aos seus desenvolvimentos profissionais. A formação docente volta-

da aos professores iniciantes, quando existente, costuma ser organizada a partir de programas de apoio ou de inserção à docência que incluem distintas atividades.

2 O caráter identitário dos docentes das Ciências Agrárias em início de carreira

Dentre os tantos desafios e aspectos positivos relativos ao profissional iniciante na carreira, Zabalza (2018) indica as possibilidades de o professor sentir-se como tal ou flutuar em sua descrição identitária. Desta maneira, é possível que o professor em fase inicial oscile entre a relevância da formação inicial e a carreira docente. O caráter identitário da docência é complexo, envolve muitas nuances. Manffra (2014) destaca a possibilidade de vivenciar a ambiguidade de sentimentos, relata já ter experienciado insegurança ao preencher formulários que solicitavam sua descrição profissional, enfatiza a necessidade de construir-se docente até poder intitular-se “professor(a) do Ensino Superior” e preencher com segurança seu campo profissional quando solicitado.

A incorporação da identidade docente é um exercício de autopercepção, que marca sobremaneira a fase inicial. Apesar do reconhecimento de que em outros ciclos da vida profissional, também existam afirmações e negações de ordem identitária, é nos primeiros anos que a apropriação dessa identidade é mais conflitiva, quando o posicionar-se publicamente, quer seja no preenchimento de um simples formulário, ou diante dos enfrentamentos que permeiam o dia a dia da classe, requerem do professor firmar-se na profissão.

Para Nóvoa (2017), a identidade firma-se a partir de (1) disposição pessoal – aprender a ser professor; (2) uma interposição profissional – aprender a sentir como professor; (3) composição pedagógica – aprender a agir como professor; (4) recomposição investigativa – aprender a conhecer como professor; e (5) exposição pública – aprender a intervir como professor. O desafio de firmar-se na profissão e de consolidar a identidade docente, também pode ser evidenciado nos relatos dos professores entrevistados.

Para Gertrudes, uma das professoras participantes, “[...] no começo, nem me considerava professora, tinha medo que me chamassem de professora e fui crescendo [...]”. Esta afirmativa demonstra a fragilidade identitária com que o bacharel inicia a profissão. Na condição de não licenciados, esses professores iniciantes necessitam de mobilizar recursos para suprir a carência formativa pedagógica. Nessas mobilizações, a aprovação dos alunos é muito importante de forma que, como recurso, as práticas profissionais e pesquisas direcionam, muitas vezes, o modo de ensinar dos bacharéis em início de docência.

Cláudio, outro entrevistado, destacou: “Semestre passado e nesse [sic] eu fui apenas professor, eu atendi animais, mas tudo dentro de aula prática. Então, se me perguntassem qual a minha profissão, eu responderia professor, ao invés de médico veterinário”. A

dedicação exclusiva por parte de Cláudio possibilitou a imersão necessária à compreensão e incorporação da sua identidade docente.

Já para Romeu, essa incorporação pode estar latente ou em processo, como pode ser observado em seu relato: “[...] sem ser agrônomo, não consigo ser professor e não consigo ser pesquisador. Sempre que vou fazer uma palestra, eu falo ‘sou engenheiro agrônomo’, não falo ‘sou mestre’. Então eu me denomino engenheiro agrônomo.”. Neste relato é possível evidenciar o grau de importância atribuído à sua formação inicial, colocando-a como condicionante da docência e da pesquisa.

Considerando-se que tanto Cláudio como Romeu possuem tempos similares de experiência na docência superior, aproximadamente três anos, sua forma de contratação (processo seletivo com mais de 32 horas), a incorporação da identidade docente apresenta-se em tempos diferentes para ambos. Outros fatores, além do tempo e do contrato, também convergem para a análise da incorporação da identidade docente, como a universidade à qual pertencem, a participação em processos formativos, a área da formação inicial (um é médico veterinário e outro engenheiro agrônomo). No entanto, diferem os motivos que os levaram à docência. Em Cláudio está a influência familiar e o reconhecimento de seu potencial pelos estagiários que supervisionou; em Romeu, mostra-se o gosto por ensinar e a pesquisa. Essas intervenientes, dentre outras, podem interferir na constituição da identidade docente, que está sempre em movimento e em (re)elaboração.

Apesar de todas essas convergências de fatores, ainda precisam ser consideradas as características individuais pelas quais os sujeitos experimentam a “exploração” e a “estabilização” no início de carreira. Segundo Huberman (2000, p. 37) a “[...] exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis [...]”. Já na estabilização, a tomada de responsabilidade ganha contornos de um comprometimento mais definitivo.

Ofélia, quando questionada sobre seu envolvimento com a atividade paralela à docência informa:

Não seria bastante envolvida, na verdade eu estou conseguindo conciliar, porque na universidade eu dou aula três meses e então começa a outra disciplina; então é tranquilo conciliar porque não tenho um semestre todo e, como eu estou experimentando, estou atuando na fiscalização e pegando uma experiência prática, mas eu não sei o que o futuro vai me dizer. Daqui a pouco eu largo tudo e vou dar aula ou o largo tudo e venho... (referindo-se à fiscalização animal na municipalidade) (Ofélia).

A consolidação da identidade docente é um dos desafios observados no início da carreira. Os bacharéis tendem a vivenciar essa transição identitária com maior intensidade, uma vez que a ênfase de sua formação inicial pode lhes possibilitar autonomia de atuação

e, em se tratando da Área das Ciências Agrárias, permite uma grande vertente de escolhas em temas de atuação profissional.

Em estudo correlato do processo identitário, Nascimento (2017) aborda as configurações identitárias dos bacharéis-professores em Direito no ensino superior, argumentando que:

O aprender do ser humano é um processo em que há o diálogo com os conhecimentos existentes, reestruturando-os, numa construção pessoal, autopoietica, interativa. Nesse modo de aprender, o desenvolvimento profissional docente pode conduzir a vários diálogos com o conhecimento, de forma multirreferencial, consagrando a interação humana e a complexidade das relações sociais e profissionais. Mas, para que haja essa reestruturação, o professor precisa querer “tornar-se professor” (Nascimento, 2017, p. 83).

A interação humana das relações apontada nos estudos de Nascimento (2017) pressupõe o querer tornar-se professor. Nessa condição, além de construir-se como profissional, há uma reestruturação da dimensão pessoal, além de desenvolvimento e diálogo com o conhecimento. Entende-se que essa mesma condição de interação, apontada no curso de Direito pelo estudo de Nascimento (2017), possa se estender aos professores iniciantes na Área das Ciências Agrárias. Encarar a docência como profissão pode ser considerada uma passagem de ato em que o professor reestrutura seus conhecimentos e vem a “ser” professor, sem necessariamente abandonar sua condição formativa inicial. Não há como mensurar em que tempo a docência se consolida e se firma como profissão, uma vez que, para alguns, a incorporação identitária pode demorar mais tempo do que para outros e pode ocorrer também, de nem vir a consolidar-se.

Bianca, uma das participantes, ao ser indagada sobre a possibilidade de maior oferta de componentes curriculares e, conseqüentemente, uma maior incorporação de carga horária, demonstra a dificuldade de conciliar atividades paralelas e docência:

Isso, nem sei se a universidade tem interesse, pelo fato de eu ainda não ter mestrado, não sei se viria essa oportunidade. Dessa parte de cirurgia veio, porque era uma demanda maior, mas eu gostaria, porque não quero “morrer trabalhando” na minha empresa. Trabalhar e dar aula também é puxado, demanda tempo, carinho e preparo, mas é um estresse completamente diferente da minha empresa. Em janeiro (2020), estava com 27 funcionários, hoje tenho 22 funcionários. Depois da pandemia tivemos que mandar vários embora, mas é “loucura”, eu estou com quase 50 anos, não tenho mais o mesmo pique de 20 anos atrás. Por um tempo ainda, aguento, mas mais tarde, só me enxergo sendo professora (Bianca).

Evidencia-se, no relato, a intenção da empresária de dedicar-se exclusivamente à docência, sendo que a estruturação dessa condição depende de vários fatores. Para a par-

ticipante, o principal fator da não concretização do seu interesse é formativo, visto não ter ainda mestrado. Como visto, há um conjunto de fatores que se confrontam e podem favorecer ou dificultar a constituição identitária docente, como a carga horária, o tipo de contrato institucional, o desenvolvimento de atividades fora da docência. Esses fatores interferem tanto na constituição da identidade docente quanto na consolidação da carreira.

3 Desafios de docentes iniciantes na área das Ciências Agrárias

Perguntou-se aos participantes, quais foram os principais desafios e aspectos positivos que marcaram o início de suas carreiras como professores. As respostas são observadas nas descrições a seguir:

No primeiro dia de aula eu nem dormi. Pensava “O que vão perguntar para mim?” Fiquei muito nervosa, mas tive um retorno muito legal. Eu percebi que fui muito bem recebida. Eles percebem pelo meu sotaque que não sou daqui, mas sempre fui muito bem recebida. As pessoas são muito educadas e com os alunos não foi diferente, eles foram bem legais comigo. Minha colega de sala falava para mim: “Nossa, eles são muito próximos de você, acho que é por causa da idade”. E eu falei: “É, pode ser”. Ela falou: Não, mas é porque você dá muita abertura para eles”. Então eles me contavam tudo, sobre outros professores e eu ficava barrando, porque não queria saber, mas eles me falavam (Julieta).

Apresentei uma aula, com medo, [...] mas eu ia. Trabalhava e falava com os alunos vencendo esse meu nível de insegurança. Compreenderam perfeitamente que eu estava recém-chegando, e todo o apoio que precisei eu tive, para as disciplinas e, as minhas dificuldades básicas, até mesmo de organizar notas no sistema, sempre tive. Um dos maiores desafios foi lidar com pessoas mais velhas, que muitas vezes eram meus alunos, com conhecimento prático extensivamente maior que o meu [...] (Gertrudes)

Desespero [...], um pouco de vergonha, mas muita ansiedade, lembro que depois de sair do meu primeiro dia de aula, eu saí muito eufórica, queria contar para todo mundo como tinha sido meu primeiro dia, foram vários sentimentos juntos [...]. Eu me senti muito bem, muito acolhida, desde o RH, de ligar, o tratamento, já me chamaram “profe, posso te ajudar?”. Na própria Veterinária, os colegas superacolhedores, a coordenadora também me auxiliando, porque eu viajo sempre para dar aula, então eu necessito de certas ajudas de transporte, e todos foram bastante solícitos, me ajudaram e me orientaram quanto ao hotel, me senti bem acolhida. No primeiro dia, a coordenadora me levou até a sala de aula, me ajudou a montar o computador e isso foi fundamental para que eu conseguisse iniciar aquela atividade [...]. Eu sinto um pouco de dificuldade, às vezes, em questão de... metodologias... para descrever, são coisas que faltam um pouco em relação à educação, porque nós somos bacharéis. [...] A avaliação foi um desafio bem grande. Conseguir avaliar o

aluno, porque pensando em uma prova, por exemplo, a resposta dele tá [sic] errada, mas “quem sou eu para dizer que está errado o que ele está pensando”, pergunta uma coisa e ele responde várias outras, porque ele estava tentando me responder o conhecimento dele, mas não exatamente o que eu perguntei, então foi difícil, mas agora já é mais tranquilo [...]. Para avaliação (vinda) deles, o coração treme, quando vi que tinha avaliação deles e fiquei pensando “Ah, eu não quero olhar, não quero saber, melhor eu não olhar”, mas tem que olhar para não repetir os mesmos erros. Quando olhei deu tudo certo, foram poucos os alunos que tinham avaliado e consegui aceitar, mas deu muito medo, ser avaliado não é fácil, nós tentamos fazer tudo certo, mas vai saber (Ofélia).

Me senti cheia de vida novamente, como se tivesse passado pelo vestibular, aquela alegria e empolgação do começo, de ter um monte de sonhos, um monte de coisas diferentes para fazer e um monte de ideias. Foi e está sendo muito feliz, não é pelo dinheiro, porque tenho pouquíssimas horas [...]. No começo assim [sic], não foi muito simples. Como sempre fui dona da minha própria empresa e sempre fiz as coisas da maneira que eu queria. Precisei me adaptar a uma realidade diferente. Tem uma série de processos que precisa seguir, uma série de normas, mas nada é impossível, é mais burocrático, mas em virtude do tamanho da instituição não tem como ser diferente; precisa ter essa normatização, porque senão não caminha. O mais difícil foi estar fazendo [sic] o meu melhor e, ainda assim, não conseguir segurar a atenção de todos [...] (Bianca).

[...] vinha de ônibus no domingo e ficava até quarta. De madrugada, pegava o ônibus para chegar lá na quinta de manhã, e dar conta do final do pós-doc. E ainda, preparar todas as aulas da outra semana [...]. Eu perdia muito tempo com essa disciplina porque eu não tinha domínio e segurança [...]. Em 2017, eu já estava mais tranquila, porque tinha as aulas prontas e fui pegando segurança, foi um ano muito bom, continuei com as mesmas disciplinas. Enquanto eu dava a aula, eu percebia que os alunos não davam bola, parecia que não gostavam e não queriam saber sobre isso, então como você vai fazer para cativar os alunos? Vamos olhando para determinado professor e pensando: “olha só o jeito que ele ensina, que legal. Se um dia eu for professora, quero lembrar de fazer tal coisa parecida com que ele faz” (Emília).

Percebi que era algo que me fazia feliz e a carreira de docência, embora não seja ideal, ainda é boa no sentido de estabilidade, aposentadoria, férias e tudo mais. Me fazia feliz transmitir conhecimento e enxergava que essa área seria interessante para mim no ponto de vista profissional. Do ponto de vista de acolhimento dos docentes foi muito boa. Os alunos, eu senti algum nível de resistência com alguns alunos, em função dessa questão do professor substituto, porque um dia eles te [sic] veem como um aluno de pós-graduação e no outro você está lá, aplicando uma prova. Então, por parte dos alunos eu senti algum nível de resistência [...] (Cláudio).

Eu me deparei [sic] que precisava preparar bastante material e que com 4 slides você não consegue falar por 4 horas. Esse foi o maior impacto, conseguir transportar o meu conhecimento para algo que o aluno consiga entender. Essa é a parte mais difícil, porque você sabe, tem tudo na cabeça, sabe onde buscar, mas transfor-

mar esse conhecimento em uma forma palpável para o aluno, para que ele consiga aproveitar e entender, essa foi a parte que eu achei mais difícil. Por outro lado, como abriu uma vaga justo para área que eu trabalhava durante a graduação e no mestrado, acabou sendo mais fácil para mim. Precisei trancar o doutorado porque assumi muitas horas [...] não conseguia dar conta, com 40 horas não tenho possibilidade de fazer isso. No momento, ele está interrompido (Romeu).

“A experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional [...]” (Huberman, 2000, p. 39) caracterizam o entusiasmo inicial da docência, segundo o autor. Dessa forma, as descobertas iniciais são singulares, mas com elas veem a necessidade de sobrevivência, que traz a confrontação com a realidade inicial da carreira e, também, com a complexidade do sistema, no qual estão se inserindo, podendo essa realidade ser chocante.

Os principais desafios apontados pelos bacharéis no início da carreira docente foram de ordem didática, na relação professor-aluno, relativos aos processos adaptativos, desafios para manter a qualidade de vida e desafios de ordem administrativa. Entende-se esses desafios como não excludentes; ao contrário, interligam-se em uma emaranhada rede de relações e de processos.

Dentre os desafios de ordem didática, foi possível evidenciar nos relatos dos participantes, as necessidades de superação da insegurança inicial, de adaptação a tecnologias e sistemas. Também, verificam-se necessidades que envolvem a administração do tempo da aula, metodologias para a condução da classe e, para reter a atenção dos alunos, entre outros. A narrativa de Gertrudes, “[...] a questão de certos comportamentos dos alunos que você precisa ponderar, perceber alguma sacanagem em questão da avaliação [...]”, demonstra a preocupação com o processo avaliativo, quando as artimanhas dos alunos podem driblar a possível falta de expertise do professor em detectar ‘cola em prova’.

Para Romeu o desafio é: “[...] conseguir transportar o meu conhecimento para algo que o aluno consiga entender, essa é a parte mais difícil.”. Essa narrativa permite compreender a dificuldade do professor bacharel em consolidar as práticas inerentes à didática. Para Wiebusch e Bolzan (2018, p. 123), o professor consolida modos de atuação que são capazes de lhe assegurar êxito, na medida em que “[...] compreende os percursos adotados para se desenvolver na profissão [...]”.

Ainda sob o ponto de vista das limitações didáticas, Ofélia relata dificuldades “na questão de metodologias”, justificando pelo fato de ser bacharel. Bianca relata dificuldade de manter a atenção dos alunos, enquanto Emília ao apresentar a mesma dificuldade, relatou buscar referências em outros professores.

Evidentemente, a formação inicial do bacharelado não prevê o exercício docente. Para estes professores bacharéis iniciantes, a preparação para a prática de ensino em seus

mestrados ou doutorados caracteriza-se como incipiente. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 36) ponderam que os percursos metodológicos para a docência ocorrem “[...] mediante um processo de socialização de prática intuitiva, autodidata [...]” sendo que as referências para a prática pedagógica são buscadas em outros professores, cujos modelos continuam sendo internalizados. Essa condição foi observada entre os participantes, cujos relatos enfatizam a importância de pares que promoveram a inserção e compartilharam importantes experiências, como também, pelo interesse na formação para a prática pedagógica, seja nas ofertas institucionais ou em movimento solo de busca formativa.

Nos desafios atinentes à relação professor-aluno, foi possível evidenciar respostas dos participantes, relacionadas à diferença de idade, que pode interferir no tipo de imagem que os alunos fazem do seu professor. Por exemplo, alguns professores destacaram a proximidade com a idade dos discentes enquanto outros indicaram que atuam com alunos com mais idade do que eles.

Cláudio relata uma possível fragilidade diante dos alunos, quando se depara com a condição de professor substituto. O tipo de contrato entre professor e instituição, também pode influenciar na maneira como os alunos veem o professor e, como este se sente diante dos alunos, visto que há pouco tempo estava na condição de aluno. A partir de Feldkercher (2018, p. 174), é possível elucidar que a transição de estudante para a condição de professor é assumida de forma repentina. A autora compreende que a transição “[...] não tem uma duração determinada, ela é um processo que difere de sujeito para sujeito [...]”. Para ela, a presença de professores iniciantes na docência com expressiva titulação é cada vez mais constante, porém, esses professores apresentam poucos conhecimentos referentes às práticas de ensino.

Nesta mesma direção, pelo depoimento de Gertrudes, observa-se insegurança não só relacionada ao fator idade, mas também, ao conhecimento empírico dos alunos, muitas vezes maior do que aquele que o professor adquiriu de forma teórica e que precisa ser reconhecido. Essa é uma característica regional na área das Ciências Agrárias e da mesorregião Oeste catarinense, onde o perfil discente é formado por produtores rurais, ou filhos de produtores, que possuem vivências significativas no campo, com larga experiência no trato com os animais, principalmente os de grande porte, bem como com o trato da terra e seus insumos.

A preocupação com a aceitação dos alunos é um desafio característico do início da carreira, chegando por vezes a se manifestar como um temor ao julgamento. Possamai (2003, p. 46) relata esse temor como presente nos dois lados da relação:

Assim o professor julga o aluno e sabe que também sofre julgamento. O resultado desse embate é o reconhecimento de que o professor é consciente de sua limitação

e espera a aprovação do seu aluno para justificar sua função à medida que o aluno espera que seu professor, ao julgá-lo possa orientá-lo em sua futura carreira.

Ultrapassar a condição de julgamento mútuo pode significar, tanto para professores como para alunos, uma justa medida na relação em que tanto as potencialidades como as fraquezas podem ser aceitas, de forma que se definem os papéis e os propósitos de cada um neste sistema relacional. Os relatos dos participantes manifestam que, apesar de terem sido sentidas resistências iniciais por parte dos alunos, os professores demonstraram enfrentamento ao julgamento dos alunos, e seus posicionamentos são de partilha de conhecimento, ainda que no sentido de conquistarem a aprovação de seus alunos.

O temor ao julgamento pode estar relacionado à avaliação, como aponta Ofélia, relatando a necessidade de elaborar e aprimorar processos e resultados da avaliação, que hora pode encontrar-se na mão do professor, para avaliar a evolução dos alunos; como pode estar na mão dos alunos, no momento de avaliar o desempenho docente. Pimenta e Anastasiou (2005) destacam a importância da contribuição dos alunos através das avaliações institucionais do desempenho do professor para apontar possíveis deficiências formativas no corpo docente. Esse processo avaliativo, por mais discutível que possa ser, pode apresentar considerações relevantes e direcionar investimentos institucionais em formação continuada.

Cunha (2010) aponta saberes fundamentais para a estruturação profissional ligados à ambiência e/ou ao contexto sócio-histórico dos alunos. Cabe dizer que não há docência descolada, desconectada de um ambiente. Isso equivale a afirmar que a instituição e os estudantes, em termos de seus contextos sócio-históricos, implicam a docência e constituem-na em sua singularidade. Em Tardif (2002), tem-se que a maturação oriunda desse processo constitutivo mobiliza dimensões pessoal, organizacional e administrativa, convergindo para sua adaptabilidade, constituindo o docente em relação à cultura institucional e a uma coletividade profissional dela decorrente. O relato de Julieta demonstra sua disposição pessoal em estar próxima a seus alunos. Essa abertura teve um contraponto no olhar de uma colega quando indica “[...] você dá muita abertura para eles [...]”. Dessa maneira, a menção de Julieta demonstra um movimento de ajuste na medida da inter-relação pessoal, institucional e da coletividade. Nesse movimento inter-relacional, surgem desafios de ordem adaptativa, quer voltados à instituição (por vezes, diversa daquela em que o professor esteve inserido em sua formação inicial) ou à nova opção de atuação profissional.

Destacam-se ainda, a mudança de cidade e a adaptação de logística relacionada a ela. Esse desafio adaptativo, pertinente ao apoio logístico, emergiu de forma espontânea durante os relatos de Emília e de Ofélia; a espontaneidade nessa menção demonstra o acolhimento, primordial para que o desafio adaptativo se transformasse em positividade, fornecendo conforto necessário e satisfação profissional.

Alguns dos docentes entrevistados demonstraram a necessidade de superar alguns desafios relativos à vida profissional e pessoal:

[...] um dos meus motivos por optar pela docência foi pela qualidade de vida. Tendo acima de 35 horas, prefiro não assumir outra responsabilidade, porque não me convém, não me interessa, mas claro se eu tivesse as 20 horas obrigatoriamente, eu iria seguir como médico veterinário no mercado até por uma questão financeira e de tempo ocioso (Cláudio).

Vimos para a cidade na tentativa de começar a trabalhar, mesmo estando no meio do doutorado. Foi uma loucura, porque nós assumimos um compromisso e um segundo ao mesmo tempo [...]. No final do ano passado, de agosto em diante, eu dava aula em duas instituições, chegava lá esgotada e vinha para cá mais descansada, dava menos da metade das aulas que dou aqui. [...] eu sempre tive que trabalhar muito mais aqui do que lá. Isso também é uma diferença. Também tem a questão das horas que é diferente (Julieta).

Precisei trancar o doutorado porque assumi muitas horas [...] não conseguia dar conta. Com 40 horas não tenho possibilidade de fazer isso, no momento ele está interrompido (Romeu).

A visão sobre a profissão manifestada pelos participantes demonstra que suas escolhas pela docência demandam certa obrigação moral com o desempenho, ou seja, por vezes abdicam de outras escolhas para poder melhor se dedicar à docência. Essas escolhas demonstram também suas ambições e valores. Esses relatos expõem a dicotomia entre os benefícios que a docência oferece em termos de qualidade de vida e as demandas impostas pela universidade. Essas demandas universitárias deixam os professores em uma constante busca por uma vida equilibrada, o que pode resultar em esgotamento físico e intelectual.

As decorrências da falta de condições mínimas de satisfação podem desencadear o mal-estar docente e levar ao abandono da profissão. Em recente estudo sobre o abandono docente por parte de professoras universitárias iniciantes, Giuliato (2020, p. 109) relata que “[...] em balanço feito pelas ex-professoras há uma confirmação de que o exercício da docência não lhes dava mais a satisfação e o bem-estar capazes de mantê-las no cargo [...]”. Para o autor, o acúmulo de funções, a falta de apoio e de estrutura constituem alguns dos motivos de afastamento provisório ou definitivo das atividades, o que reflete em alto custo emocional, material e social. A satisfação com e no trabalho é um fator preponderante para a manutenção da qualidade de vida, bem como as escolhas derivadas dele. Cláudio demonstra conforto em uma carga horária condizente com suas necessidades; à sua vez,

Julietta e Romeu demonstram ajustes e adaptações necessárias à concretização de seu bem-estar na profissão, tendo Romeu, inclusive, que postergar seu doutorado.

Nas entrevistas, foi possível evidenciar como a carga horária de trabalho pode interferir na sustentabilidade financeira ou nas escolhas formativas dos docentes. E da mesma forma, imprimir sobrecarga de trabalho, com jornadas extensivas e ritmo acelerado, trazendo cansaço, esgotamento e adoecimento, conforme observado no relato de Emília:

No final de 2016, eu entrei em depressão [...] foi um turbilhão de situações, de coisas novas e mudanças. Daí viemos embora [...]. Foi um baque muito grande, porque todo final de semana nós íamos para o interior visitar eles (refere-se aos familiares), então cortou essa relação e eu vivia só em função das aulas. Eu sou muito metódica e perfeccionista e isso piorou ainda mais. Melhor para os alunos, mas para mim, me judiava muito [...]. Isso que eu ainda não tenho filhos e eu fico me perguntando o que eu poderia mudar nessas estratégias, porque se Deus quiser, em algum momento eu ainda vou conseguir ter filhos. E então, como eu vou dar conta de tudo?

Embora não caiba a este estudo distinguir causas para o adoecimento docente, é possível evidenciar que variáveis relacionadas aos desafios de adaptabilidade e de qualidade de vida estão presentes nos relatos e associados a importantes fatores estressores. No caso relatado por Emília, observa-se que os desafios de adaptabilidade, a sobrecarga de atividades docentes e a característica pessoal de perfeccionismo foram fatores significativos para seu adoecimento emocional, apesar de estar diante de uma escolha desejada e consciente.

Por fim, destaca-se que alguns desafios iniciais, com o apoio institucional, são rapidamente superados e tornam-se aspectos positivos, em que se citam os relativos ao uso de tecnologias e de ordem administrativa. Para Gertrudes, o apoio da universidade para superar esses desafios foi encarado como acolhimento: “[...] estava recém-chegando e todo o apoio que precisei, eu tive para as disciplinas e, as minhas dificuldades básicas, até mesmo de organizar notas no sistema [...]”. O relato de Bianca vai no mesmo sentido, uma vez que se sentiu apoiada pela coordenação do curso que lhe auxiliou em “[...] entender como funcionava o sistema, por onde entrava, como acessava [...]”. Tem uma série de processos que você precisa seguir, uma série de normas, mas nada é impossível. É mais burocrático, mas em virtude do tamanho da instituição não tem como ser diferente, precisa ter essa normatização porque senão, não caminha.” Apesar de os professores terem relatado que foram bem acolhidos institucionalmente em seus locais de trabalho, nenhum deles indicou ter participado de um programa de introdução à docência ofertado pela Universidade.

Os desafios inerentes ao processo de inserção profissional reverberam alguns sentimentos que puderam ser observados nos relatos dos participantes como expres-

sões de medo, insegurança, ansiedade e vergonha. Wiebuch e Bolzan (2018, p. 122) relatam o início da profissão docente como sendo um período “[...] repleto de tensões, de ajustes, de desequilíbrios, de adequações [...]”. Estas tensões iniciais podem estar ligadas à necessidade de apropriação do conhecimento pedagógico, mas, também podem estar relacionadas frente à responsabilidade da conquista e da necessidade de demonstrar bons resultados frente ao emprego recém-conquistado. Nestas condições, os professores iniciantes encaram componentes curriculares que, por vezes, não são tão próximos de suas afinidades de pesquisa, demandando assim, maior dedicação e tempo para a preparação das aulas. Outro aspecto evidenciado é a distribuição da carga horária; aos iniciantes são destinadas às aulas de finais de semana (sextas-feiras e sábados), dias esses que requerem maior empenho no uso de recursos didáticos sem que estes tenham sido incorporados como ferramentas pedagógicas pelos docentes bacharéis em início de carreira. Este é um momento de superação emocional, portanto, basilar à constituição do ser que mobiliza a superação dos desafios e a euforia das conquistas.

4 Os aspectos positivos da docência iniciante na área das Ciências Agrárias

As narrativas proferidas acerca dos desafios permitem compreender o movimento de superação empregado pelos iniciantes para se inserirem na carreira e consolidarem suas escolhas. Esta superação fica confirmada a partir dos aspectos positivos relatados pelos iniciantes, quando recém-chegados nas universidades comunitárias a que pertencem.

O entusiasmo é um importante propulsor da carreira. Essa manifestação pode ser evidenciada nas seguintes palavras utilizadas pelos participantes: motivado, feliz, acolhida, gratificante, cheia de vida, empolgação, grandioso, máximo e sonho. A compilação destas palavras pode ser sintetizada a partir do relato de Ofélia:

É muito gratificante ver o aluno reproduzindo aquilo que foi passado em aula, é fantástico. Como eu dou aula de inspeção, quando vão ao supermercado e tiram uma foto do produto que eles viram, você percebe que algum conhecimento passou [...]. Essa é a parte mais gratificante, ver o retorno deles em relação ao estudo. Como não tenho alunos formados, ainda não posso olhar e dizer “aquele ali foi meu aluno”, em cargos altos e importantes, porque ainda falta tempo para eles chegarem lá, mas o pouco de crescimento deles, que se enxerga, para mim é muito gratificante. Fui eu que ensinei.

A efetiva demonstração de aprendizagem e a conquista dos alunos suscita o orgulho no professor. Nas palavras proferidas por Ofélia é possível perceber a importância da projeção do conhecimento. Giuliato (2020, p. 83) aponta que um estado emocional positivo

está “[...] relacionado com a existência de sentimentos de prazer e bem-estar [...]”. Neste sentido, a coerência entre os desejos projetados para a atuação profissional e os objetivos alcançados nela são potencializadores de sentimentos de felicidade.

O entusiasmo inicial é importante marca das singularidades da entrada na carreira. Na dimensão “características pessoais”, emergem outros importantes marcadores do exercício profissional docente. Os participantes apontaram aspectos como: motivação, interatividade, humildade, cooperativismo, pró-atividade, dedicação, comprometimento, perfeccionismo, maleabilidade e capacidade de influenciar pessoas. Estas características estavam implícitas nas falas e surgiram como marcadores da personalidade dos sujeitos.

Alguns aspectos atinentes à dimensão pessoal estão sendo requeridos aos profissionais da contemporaneidade como, por exemplo, habilidades comunicativas, acessibilidade, flexibilidade, pró-atividade, entre outras. A partir da constatação (pelos outros) dessas características, os profissionais são considerados competentes; e aos que não atendem às exigências impostas, há o risco de segregação.

A universidade não está fora desse contexto mercadológico que se imprimiu no mundo do trabalho e que tem empurrado os trabalhadores a adquirirem competências que alcancem maior produtividade. Não se posiciona contra a melhoria da qualidade, ao contrário, entende-se como necessária; contudo, sua finalidade não pode estar centrada em agradar e fidelizar os clientes, ou em uma atuação produtivista, denunciando uma visão desfocada da finalidade da educação como processo de constituição profissional, cultural e humana.

O trabalho docente pode ser a ponte integrativa entre a profissionalização e a humanização para a qual a necessidade adaptativa é reconhecida. No relato de Romeu é possível perceber essa necessidade:

Eu sempre fui extremamente rígido, o que é “certo é certo”, e, “errado é errado”, “preto e branco”, “oito ou oitenta”. Então percebi que isso não ia funcionar na universidade comunitária, [...]. Por exemplo, eu vejo com um lado bom eu conversar no mesmo nível com um aluno. Hoje eu tenho uma relação muito boa com a maioria dos alunos e nunca tive nenhum conflito na sala de aula, acredito que eles gostam de mim; então, nós conseguimos passar mais conhecimento dessa forma, do que impondo. Eu comecei a me importar mais com os alunos, com o processo do conhecimento e não só não me importar comigo, como que eu vou falar. Passei a me importar com o que eles vão aprender. Isso foi muito importante na universidade comunitária.

A necessidade adaptativa em relação à cultura institucional e local, relatada por Romeu, demandou a revisão de sua postura pessoal denominada por ele como “extremamente rígido”. Seu novo posicionamento pode ter sido movido pela necessidade de sobrevivência na cultura organizacional em que se inseriu, como também pela maturação do processo de aquisição/transmissão do conhecimento.

Já Gertrudes, enfatizou várias vezes durante a entrevista, que é preciso ter “humildade” em relação aos conhecimentos de seus alunos, por eles apresentarem conhecimentos prévios e experienciais sobre os conteúdos. Disse ter também “humildade” diante de sua condição de iniciante e que encontra nos pares apoio pedagógico e profissional.

Os valores propostos institucionalmente pelas universidades comunitárias em seus planejamentos estratégicos – humanismo, cooperação, responsabilidade social, pluralidade e integralidade –, se não sucumbidos pela influência do mercado, podem promover a interatividade de seus docentes, discentes e comunidade. A incorporação dos valores, planejados estrategicamente, pôde ser sentida durante as entrevistas, sendo que a cooperação e o humanismo ficaram bastante perceptíveis no discurso de Gertrudes.

A preocupação com a realidade enfrentada pelos alunos, também foi enaltecida por Emília, que tem sua origem na área rural. A pluralidade pode ser evidenciada na manifestação de Julieta: “Eles percebem pelo meu sotaque que não sou daqui, mas sempre fui muito bem recebida.” Percebem-se componentes de integração e acolhimento, tanto institucional quanto por parte dos alunos, uma vez que Gertrudes informa: “Compreenderam perfeitamente que eu estava recém-chegando [...]”. Essa receptividade integrativa proporcionou-lhe vencer uma significativa insegurança relatada no início de sua carreira.

Retoma-se Zabalza (2004), sobre as dimensões da docência, em que o autor aponta para a convergência entre a dimensão pessoal e a organizacional (administrativa) na formalização da dimensão profissional. Esse trânsito e interligações são passíveis de observação nos relatos dos participantes, como por exemplo, no depoimento de Romeu que se destitui de sua rigidez para incorporar uma postura mais flexível e cooperativa com seus alunos. A resultante é a construção do processo de identidade docente que vai definir como os professores solidificam o processo conceutivo, ou seja, a maneira como estes professores iniciantes gestam e como se exterioriza sua docência.

5 Algumas considerações

Os resultados apresentados representam a realidade de sete professores iniciantes na docência, com até cinco anos de experiência, formados e atuantes na área das Ciências Agrárias, pertencentes aos quadros da Unochapecó e da Unoesc - universidades comunitárias estabelecidas na mesorregião Oeste catarinense. Nessa realidade, analisamos a entrada na carreira docente, a qual se revelou multifacetada, evidenciando especificidades no que tange à identidade docente, aos aspectos positivos e aos aspectos desafiadores dessa inserção profissional.

A entrada na carreira docente por parte dos bacharéis evidencia uma fragilidade quanto às suas identidades docentes. Estes profissionais não escolheram ser professores

já em suas formações iniciais, mas passaram a constituir (ou não) essa identidade no próprio exercício profissional, em meio às alegrias e dificuldades do cotidiano. É válido ressaltar também, que em paralelo à docência, a maioria deles desenvolvia outras atividades profissionais relacionadas às suas formações iniciais (Ciências Agrárias), fato que sugere uma estreita identidade com a área de formação profissional específica. A consolidação da identidade docente pode estar ameaçada pelas condições de trabalho, caracterizadas por contratos emergenciais, pela sobrecarga de atividades e a não dedicação exclusiva para a docência. Essas condições profissionais acabam afetando também, a dimensão pessoal dos professores, que relataram esgotamento, cansaço e, por vezes, adoecimento.

Quanto aos aspectos positivos, observamos o entusiasmo inicial com os resultados das práticas de ensino, o prazer da relação com os alunos, a visão de uma formação humanizadora, o reconhecimento com os conteúdos de ensino e o acolhimento por parte da instituição e das coordenações. Ainda, nos aspectos positivos, ficou evidente o destaque ao caráter comunitário das universidades, o qual, segundo os professores, aproxima-os dos alunos e de suas vivências relativas à área de formação.

Compreende-se que o pertencimento dos professores à área das Ciências Agrárias é um facilitador para o desenvolvimento de suas práticas de ensino, dado o contexto regional. Ainda, o aproveitamento de algumas potencialidades individuais já conhecidas, e outras desveladas, contribuiu para o bem-estar no início da carreira de alguns dos docentes. Todos esses aspectos positivos, de certo modo, contribuem para o desenvolvimento dos saberes experienciais da docência.

Quanto aos aspectos desafiadores, observam-se o medo, a insegurança, o temor ao julgamento, as limitações quanto à formação didático-pedagógica e às condições de trabalho. No que se refere às limitações da formação didático-pedagógica, os professores relataram dificuldades quanto à transposição didática, às metodologias, ao envolvimento dos alunos e à administração do tempo das aulas. Um programa de introdução à docência tenderia a amenizar essas dificuldades, na medida em que ouviria esses professores e contribuiria com a aprendizagem da docência a partir, por exemplo, de conversas reflexivas sobre práticas pedagógicas, apresentando-lhes metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem.

A identidade profissional dos colaboradores da pesquisa confronta o ser bacharel e o ser professor. Suas práticas de ensino confrontam aspectos positivos e desafiadores. Devido à falta de uma formação específica para a docência e ao desenvolvimento de práticas de ensino baseadas em intuições e tentativas de ensaio e erro, considera-se seu desenvolvimento profissional docente como incipiente.

Por fim, a entrada de professores da área de Ciências Agrárias em universidades comunitárias do Oeste de Santa Catarina apresenta como singularidade a carência formativa,

o que denota o uso de recursos intuitivos no exercício da docência. Porquanto, a existência de oferta institucional ainda está subaproveitada nos Núcleos de Apoio Pedagógico, havendo significativa busca por ações autoformativas, característica da influência mercadológica.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; TARDIF, Maurice. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, Célia Maria et al. **Formação e profissão docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 124-141.

Bianca. Entrevista. Médica Veterinária. Unochapeco. Chapecó (Santa Catarina), 15 agosto. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 8 out. 2024.

Cláudio. Entrevista. Médico Veterinário. Unochapeco. Chapecó (Santa Catarina), 20 setembro. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares de formação na docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DXcxqSxXBNRv7P4cX7QDBnb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 8 out. 2024.

Emília. Entrevista. Médica Veterinária. Unoesc. Xanxerê (Santa Catarina), 17 setembro. 2020.

FARIAS, Tania Maria Zaffari. **Concepções de docência de professores bacharéis, iniciantes na carreira, em universidades comunitárias**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2020.

FELDKERCHER, Nadiane. A transição de estudante a professor universitário. **Linguagens, educação e sociedade**, Teresina, v. 23, p. 168-188, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/6024>. Acesso em: 8 out. 2024.

Gertrudes. Entrevista. Zootecnista. Unoesc. Xanxerê (Santa Catarina), 08 setembro. 2020.

GIULIATO, Mauro Volney. **Abandono docente de professoras iniciantes na Educação Superior**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2020.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, Sílvia Maria Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Pedagogia Universitária: Desafio da Entrada na Carreira Docente**. **Educação**, Santa Maria, v. 36,

n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2978/2422>. Acesso em: 8 out. 2024.

Julieta. Entrevista. Zootecnista. Unoesc. Campos Novos (Santa Catarina), 08 setembro. 2020.

MANFFRA, Elisângela Ferretti. Profissão: professora. In: NICOLA, Rosane de Mello Santo (org.). **Ensaio sobre docência universitária**. PUCPRESS: Curitiba, 2014. p. 15-23.

MASETTO, Marcos A. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: **Docência na Universidade**. MASETTO, Marcos (org.). Docência na universidade. Campinas: Papirus, 2011. p. 9-26.

NASCIMENTO, Eliana Freire do. **Configurações identitárias dos bacharéis-professores em Direito no ensino superior**: o ser docente. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor e afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 8 out. 2024.

Ofélia. Entrevista. Médica Veterinária. Unoesc. Xanxerê (Santa Catarina), 14 agosto. 2024.

PENSIN, Daniela Pederiva. **A constituição da docência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSAMAI, Fabíola. **A pedagogia do bacharel**: a práxis do ensaio e do erro: um estudo de caso na Universidade da Região de Joinville. Joinville-SC: UNIVILLE, 2003.

Romeu. Entrevista. Engenheiro Agrônomo. Unoesc. Xanxerê (Santa Catarina), 29 setembro. 2020.

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

WIEBUSCH, Andressa; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Docência universitária: um estudo com professores iniciantes. In: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (org.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 121-144.

ZABALZA, Beraza Miguel Angel. Los docentes universitarios principiantes como mediadores del aprendizaje. In: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (org.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 283-290.

ZABALZA, Beraza Miguel Angel. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINIBIOGRAFIA

Tania Maria Zaffari Farias

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus Joaçaba. Integrante do grupo de pesquisa Formação, inserção profissional e práticas docentes.

E-mail: taniamariazaffarifarias@gmail.com

Nadiane Feldkercher

Pós-doutora, doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Atuou como docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus Joaçaba. Professora no Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Líder do grupo de pesquisa Formação, inserção profissional e práticas docentes.

E-mail: nadianef@gmail.com

Daniela Pederiva Pensin

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atuou como docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus Joaçaba. Atuou como professora na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó.

E-mail: danielapensin2016@gmail.com