

# DESAFIOS DO ENSINAR: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM DOCENTES VETERANOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

## THE CHALLENGES OF TEACHING: ACCOUNTS OF EXPERIENCES WITH VETERAN TEACHERS AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Felipe Flausino de Oliveira<sup>1\*</sup> , Laélia Carmelita Portela Moreira<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Doutor, Centro Universitário do Sul de Minas - UNISMG, Varginha, MG, Brasil. [felipe.oliveira@unis.edu.br](mailto:felipe.oliveira@unis.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. [moreira.laelia@gmail.com](mailto:moreira.laelia@gmail.com)

### Detalhes editoriais:

Sistema double-blind review

Nota. Este documento foi atualizado em 18. ago. 2025.

Relatos de pesquisa.

### História do artigo:


**Recebido:** 26 de janeiro de 2024.

**Revisado:** 21 de fevereiro de 2024.


**Aceito:** 20 de março de 2024.

**Disponível online em:** 23 de março de 2024.

### Editor-chefe

Rodrigo Franklin Frogeri 

### Editor convidado:

Pedro dos Santos Portugal Júnior 

### Financiamento:

Este estudo não foi financiado.

### Cite como:

Oliveira, F. F. de, & Moreira, L. C. P. (2024). Desafios do Ensinar: Relatos de Experiências com Docentes Veteranos em uma Instituição de Ensino Superior. *Mythos*, 16(1), 30-47.

<https://doi.org/10.36674/mythos.v21i1.826>

### \*Autor correspondente:

Felipe Flausino de Oliveira

[felipe.oliveira@unis.edu.br](mailto:felipe.oliveira@unis.edu.br)

### Resumo

A prática docente é um processo que se constrói no tempo e se estrutura em vivências e formações pertinentes ao ensino e a aprendizagem. Objetiva-se neste estudo analisar os desafios do processo de ensino a partir das experiências relatadas por docentes veteranos (que possuem mais de 7 anos de profissão) em uma instituição de ensino superior do Sul de Minas. A metodologia utilizada abarcou a aplicação de uma entrevista semiestruturada e a partir das respostas obtidas aplicou o software IRaMuTeQ que designou 3 classes de análise sobre as quais se conduziu a técnica da análise de conteúdo. Os resultados mostraram a importância da questão formativa profissional, nem sempre apenas na área pedagógica, os desafios de ensino para as gerações atuais, bem como o uso de ferramentas tecnológicas e de metodologias ativas de aprendizagem no cotidiano docente. Soma-se a isso, que o tempo permitiu aos entrevistados um maior amadurecimento e melhor relacionamento entre teoria e prática em suas áreas.

**Palavras-chave:** prática docente; vivência profissional; metodologias de ensino; ensino superior.

## Abstract

*Teaching practice is a process that is built up over time and is structured around experiences and training relevant to teaching and learning. The aim of this study is to analyze the challenges of the teaching process based on the experiences reported by veteran teachers (who have been in the profession for more than 7 years) at a higher education institution in the south of Minas Gerais. The methodology used included a semi-structured interview and, based on the answers obtained, the IRaMuTeQ software was used to designate 3 classes of analysis on which the content analysis technique was carried out. The results showed the importance of professional training, not always only in the pedagogical area, the challenges of teaching for current generations, as well as the use of technological tools and active learning methodologies in everyday teaching. In addition, time has allowed the interviewees to become more mature and have a better relationship between theory and practice in their areas.*

**Keywords:** *teaching practice; professional experience; teaching methodologies; higher education.*

## **1 INTRODUÇÃO**

A construção da carreira profissional passa por diferentes momentos e desafios, no caso dos docentes isso não se faz diferente. Tardif (2014) afirma que os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. E por isso, se constitui como uma profissão em intensa integração com as demais e de estruturação a longo prazo (Tardif, 2014).

Assim, conhecer as experiências docentes, de forma mais destaca aqueles que já possuem uma dedicação à profissão maior que sete anos, aqui denominados veteranos, se reveste de importância. Dessa forma, objetiva-se de maneira geral neste artigo analisar as experiências de docentes veteranos de uma instituição de ensino superior particular localizada na região Sul do estado de Minas Gerais.

Para atender o objetivo do estudo será inicialmente abordada a concepção sobre o docente veterano que dará a base para as entrevistas e seus resultados examinados por meio do software Iramuteq e com análise de conteúdo de Bardin.

O artigo possui cinco partes incluindo essa introdução. Na sequência aborda-se a revisão de literatura, baseada na teoria de Huberman, sobre a concepção de docente veterano. Em seguida explicam-se a metodologia aplicada e os passos da execução da pesquisa. Posteriormente, são discutidos os resultados das entrevistas e por fim as conclusões obtidas.

## **2 O DOCENTE VETERANO: uma visão segundo a teoria de Huberman**

Huberman (2000) aborda o ciclo de vida profissional dos professores por meio da análise de determinantes da “carreira” profissional. Suas investigações exploram se as crises e etapas costumam apresentar similaridades, que imagens os professores têm de si em cada fase da carreira, se o passar dos anos os torna “mais ou menos competentes” e satisfeitos, se existem momentos de tédio e desgaste, se acabam por se aproximar cada vez mais da instituição em que trabalham, se há influência de acontecimentos da vida privada em sua prática e que diferenças há entre os que chegam ao alcance da “serenidade” e os que “chegam ao fim carregados de sofrimento”.

A partir da consolidação de estudos empíricos sobre o ciclo de vida da profissão, Huberman (2000) estabelece um panorama de tendências gerais composto de sequências (ou maxiciclos): entrada na carreira/exploração, estabilização, diversificação ou ativismo, questionamento, conservantismo, serenidade e distanciamento efetivo e desinvestimento.

Considerando o fato de o recorte desta pesquisa tratar de docentes veteranos na IES como aqueles que possuem mais de 7 (sete) anos de docência no ensino superior, estamos inseridos, dentro dessa teoria, nas fases de diversificação ou ativismo e de questionamento.

Cabe pontuar que as fases que se distanciam temporalmente do início da carreira tendem a ser menos definidas coletivamente e mais individualmente, com mais diferenças relativas à forma com que se consolidam as práticas pedagógicas do docente. O autor esclarece que a tendência é que os docentes embarquem em uma “[...] pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa etc.” (Huberman, 2000, p. 41).

A fase de Ativismo, que ocorreria em paralelo ao momento da Diversificação, é caracterizada por um desejo de maximizar a atuação em sala de aula, pela tomada de consciência em relação ao que impede, no ambiente de atuação, a concretização da atuação mais idealista e às tentativas de se fazer reformas mais consequentes. A ideia é que, já estabilizadas, as pessoas possam ter condições de lutar por melhorias e contra as “aberrações do sistema” (Huberman, 2000, p. 41).

O que o autor conclui, diante desse ímpeto de modificação da realidade, é que os docentes estariam, então, em sua fase mais motivada, o que se relaciona também com a ambição pessoal e o olhar voltado aos cargos administrativos da instituição, como forma de buscar novos desafios, fugindo da rotina da sala de aula (Huberman, 2000).

Já o período de “colocar-se em questão” é marcado, justamente, pela presença da rotina, vindo ao encontro da “crise existencial”, que só poderia ser atenuada por atividades inovadoras significativas. Contudo, já que se trata de uma fase complexa em suas facetas, uma definição única seria redutora segundo Huberman; a presença dos termos “monotonia” e “desencanto” são tidas como uma via que não pode ser generalizada, pois “Não há nenhuma indicação na literatura empírica no sentido de provar que a maioria dos professores passa por uma fase assim” (2000, p. 42).

A partir dessa questão, Cavaco (2014) segue por uma visão contrária, ligada à teoria da crise da meia idade, do psiquiatra suíço Carl Gustav Jung (1875-1961), segundo a qual entre os 35 e os 40 anos se processaria uma mudança de sentido da vida, o que potencializaria uma maior tendência à individualização e ao aprofundamento das inquietações. A autora liga esta teoria à fase mais madura da carreira do docente, e volta o olhar para os riscos do fatalismo, que “[...] pode fechar o docente à visão que os mais novos têm do mundo, aos seus pontos de vista e aspirações, gerando incompreensões e ressentimentos” (Cavaco, 2014, p. 182). Por outro lado, para a autora, aceitando esta fase como um desafio é possível um estímulo a novos caminhos, autonomização e revalorização pessoal, com uma potencialização do saber e da experiência.

Imbernón (2011) defende a tese focada na formação como ativo indispensável para a consolidação da carreira. Para ele, o docente experiente deve ter sua formação permanente preservada e garantida pela instituição da qual faz parte. É momento de consolidar o conhecimento profissional educativo conquistado na prática com a ajuda de um processo contínuo de análise e reflexão.

Alguns indicadores influenciam nesta etapa da carreira, como a cultura individual e sua relação com a cultura compartilhada no ambiente de ação, a comunicação com outros docentes e com o pessoal não docente, os reflexos da formação inicial por que passou, as interações vividas na realidade do local, os estilos de gestão e as diversas oportunidades de interação com a comunidade profissional. Tais indicadores se justificam dentro do campo análise-reflexão, visto que não caracterizam tarefas operacionais, mas seu apoio (Imbernón, 2011).

O que fica evidente é a necessidade de formação contínua, visto que o ofício passa por fases positivas e negativas (como qualquer outro) e, sem investimento por meio da reflexão sobre a prática, não pode se sustentar. Colocadas essas percepções, emerge a necessidade de conhecer a realidade de alguns professores veteranos da IES alvo deste estudo. A seguir, explica-se a metodologia usada para este estudo.

### **3 MATERIAIS E MÉTODOS**

Nesta seção apresentamos os caminhos percorridos durante o desenvolvimento da fase de entrevistas desta pesquisa. Além disso, detalharemos o instrumento, os procedimentos de coleta de dados a análise de dados.

Mazzoti e Gewandsznajder (2002) explicam que a entrevista tem natureza interativa e, assim, é indicada para o tratamento de temas complexos, que não teriam sua profundidade explorada a contento com o uso, por exemplo, de um questionário.

Cabe informar que a pesquisa teve duas fases. A primeira foi realizada a partir de questionários respondidos por 54 docentes da IES alvo do estudo. Tal procedimento serviu, além de parte componente da análise e matéria para triangulação futura, de fonte de seleção para os 6 docentes veteranos entrevistados na segunda fase. Salienta-se que neste artigo trabalhamos e analisamos apenas o resultado desta segunda fase, tendo em vista ser o principal objetivo do estudo.

Após a aprovação do Comitê de Ética da instituição (sob o CAE 53129821.6.0000.5111) foram realizadas aplicação dos questionários e entrevistas semiestruturadas junto aos sujeitos da pesquisa. O anonimato dos respondentes foi, nos dois casos, resguardado por aceite eletrônico ou assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para a análise das respostas os entrevistados serão designados pela palavra “Veterano” e um número correspondente de 01 a 06, também visando garantir o anonimato e os princípios éticos da pesquisa.

As entrevistas ocorreram de forma individual e presencial, em local mais cômodo para cada entrevistado e em horário adaptado à sua agenda docente e pessoal (com exceção de uma entrevista, realizada via Google Meet, com uma docente que estava em viagem a trabalho para outra unidade da instituição), entre os dias 25 de agosto e 10 de outubro de 2022. Todas as entrevistas seguiram o roteiro estabelecido com base no referencial teórico desta pesquisa e disponível no Apêndice A.

Foram definidos seis eixos de perguntas para a formação do roteiro, a partir dos seguintes objetivos:

- (i) Conhecer a trajetória pessoal do docente;
- (ii) Investigar sobre a formação da trajetória profissional;
- (iii) Entender quais são os desafios da formação do docente;
- (iv) Adentrar os desafios profissionais do docente;
- (v) Conhecer a motivação profissional e visão de futuro do docente;
- (vi) Ouvir sobre a percepção do docente quanto às práticas atuais.

Os dados obtidos por meio das entrevistas individuais foram transcritos para texto a partir do áudio do material gravado (mediante autorização verbal gravada de cada entrevistado). Preparamos o texto das entrevistas para a utilização do software IRaMuTeQ para análise textual, construção de classes e dendogramas e análise fatorial.

Os resultados das análises das entrevistas propiciaram o diagnóstico por categorias de ocorrências simultâneas. Em seguida, fizemos uma análise de conteúdo, com base em Bardin (2016), seguindo as três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A análise de conteúdo é definida pela autora como “[...] o conjunto de

técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos na descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44).

No capítulo seguinte são apresentados e discutidos os resultados apurados.

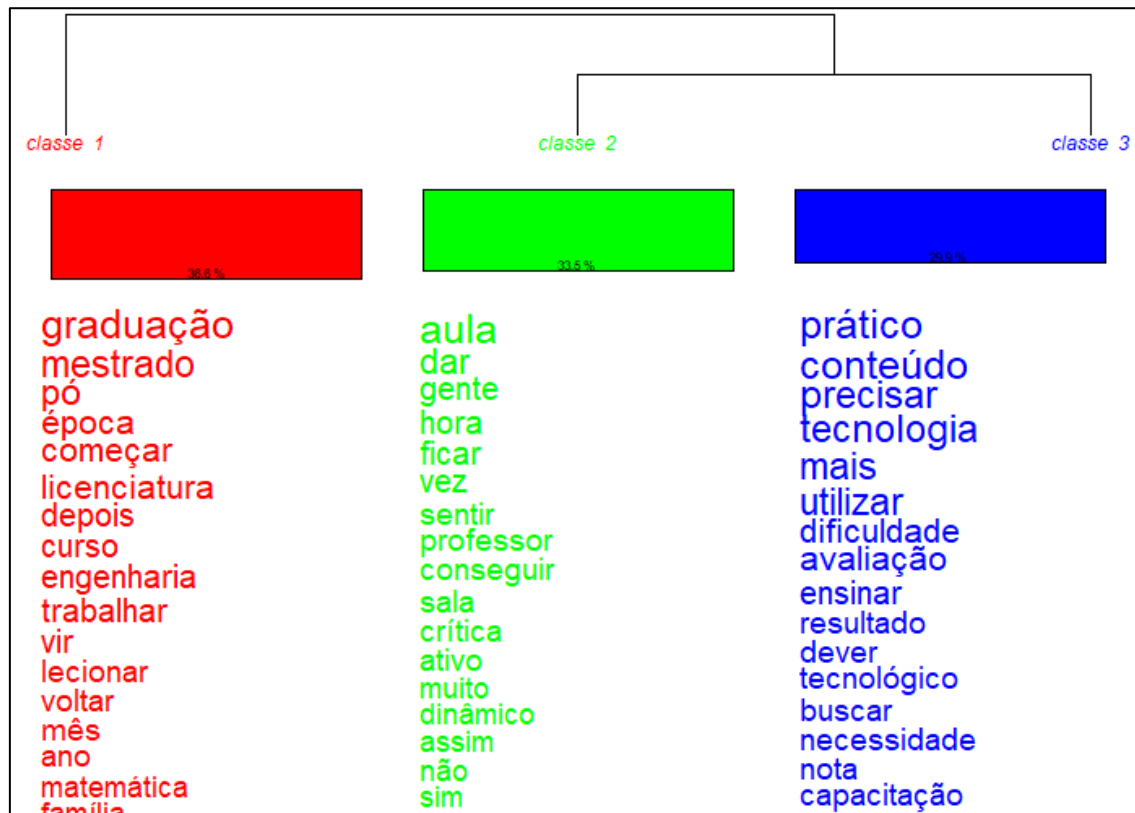
#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Por meio das entrevistas realizadas com os 6 docentes veteranos selecionados a partir das respostas ao questionário inicial, em uma análise separada da geral dentro do *software* IRaMuTeQ, chegamos ao corpus “Veteranos”, dividido em 3 classes, como se pode observar na figura 1.

O corpus “Veteranos” foi constituído por 6 textos, separados em 679 segmentos de texto (ST). Emergiram 24.842 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 3.156 palavras distintas e 1.886 com uma única ocorrência. O programa gerou três classes com os segmentos de textos obtidos das palavras estatisticamente significativas (com aproveitamento de 65,54% do conteúdo do total das entrevistas dos docentes veteranos), o que permitiu a realização da análise qualitativa. A Classe 1 foi denominada “Formação e Ingresso” e trata do percurso de formação universitária destes professores, além da inserção em uma IES, em cursos de graduação. Faz alusão, ainda, a momentos do início da carreira. A Classe 2, “Docência e Desafio” aborda o agir dentro da profissão, uma vez iniciada a trajetória, e os desafios impostos pelo cotidiano. A Classe 3, por sua vez, “Prática e Tecnologia”, está ligada à inserção de ferramentas digitais e metodologias ativas, tratando de como o docente as apreende e, posteriormente, compartilha.

Figura 1

Dendograma Veteranos: componentes por classe

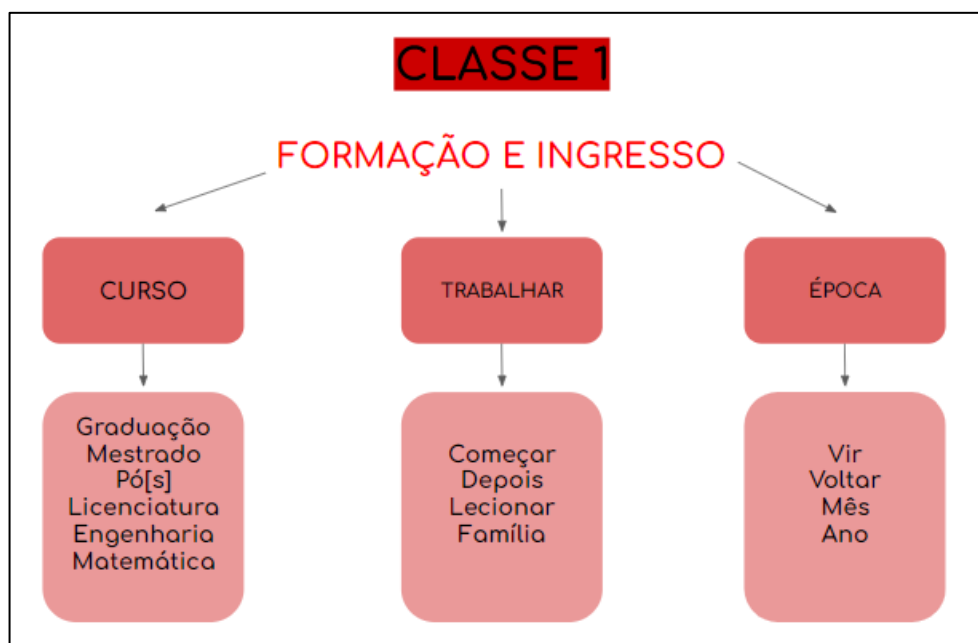


Fonte: elaborado pelo autor com base no IRaMuTeQ (2022).

Novamente recorremos aos trechos dos discursos para interpretá-los à luz das ideias da literatura que baliza teoricamente este artigo. Para isso, comecemos pela representação do mapa conceitual da Classe 1, na figura 2.

**Figura 2**

Classe 1: Formação e Ingresso



**Fonte:** elaborado pelo autor com base nos resultados do IRaMuTeQ (2022).

Na linha do componente “Curso” os docentes relatam sua origem acadêmica, relacionando-a à chegada à IES. A Veterana 01 inicia sua carreira na instituição pesquisada e conta que lecionou na Educação Básica por 4 anos antes do ensino superior, onde também atuou, desde o início, na modalidade a distância concomitantemente:

Começo na educação básica com 19 anos e com 23 eu já venho pro [IES], na graduação, aí na graduação eu passei por muitos cursos, né, inicialmente eu já entrei no curso de Letras, só que foi muito rápido, porque com 6 meses eu virei coordenadora. Então eu tive essa contribuição administrativa e docente muito rápido, então eu peguei as coisas, principalmente na educação a distância, na marra mesmo (Veterana 01).

O Veterano 02 começa seu depoimento pela descrição de cursos em que lecionou no início da vida docente, para, depois, inserir sua área de formação original. Percebemos, assim, a inserção na IES antes dos estudos pedagógicos necessários ao exercício da docência:

Eu comecei no ano de 2011, no curso de Tecnólogo em Automação, uma disciplina específica do tecnólogo, Sinais e Sistemas. À medida que o tempo foi passando, fui lecionando nas Engenharias sempre na área de Matemática, né. Fiz Matemática e depois eu fiz Física, então sempre trabalhei na graduação com essas disciplinas (Veterano 02).



Olhando para a segunda linha da Classe 2, “Trabalhar”, chegamos, com o mesmo, professor à explicação de que, mais adiante, sentiu necessidade de formação na área da Educação: “[...] fiz mestrado em engenharia, fiz pós-graduação voltada para essa área acadêmica mesmo, aí eu **trabalhei pra me tornar um professor**” (Veterano 02, grifos nossos). No trecho destacado vemos a ênfase em “tornar-se um professor”, que corrobora a visão de Silva (2018), ao explicar que sua atuação de sucesso na área de origem costuma ser o chamado a se tornar docente iniciante, sem experiência pedagógica mínima.

A motivação para se tornar docente, no caso do Veterano 05, tem origens na presença da profissão no meio familiar: “[...] eu venho de uma família onde professor é quase uma unanimidade. Hoje minha irmã é, meu cunhado é, minhas tias, então vem de família [...]” (Veterano 05). Tal afirmação não é comum nos demais docentes pesquisados, mas a ligação com a família e sua influência passam pelas respostas da maioria dos entrevistados, ainda que em sentido negativo, como se vê no relato da Veterana 01: “[...] eu digo que temos os pilares na vida: família, filhos e profissão, e eu escolhi a profissão, tanto que tenho dois divórcios e trabalho com uma coisa que impactou muito no meu casamento” (Veterana 01).

A terceira linha da Classe 1, “época”, experiências passadas são trazidas, como faz o Veterano 05 a respeito de sua especialização e instituição onde estudou: “[...] eu fiz duas pós-graduações na época, uma em Gestão de Pessoas e outra na Gestão de Saúde e fiz o mestrado fiz na UFLA, no departamento de Administração, com foco em Gestão Social, e depois foi a partir daí que as portas foram se abrindo” (Veterano 05).

Completando os trechos relativos à Classe 1, temos o Veterano 06:

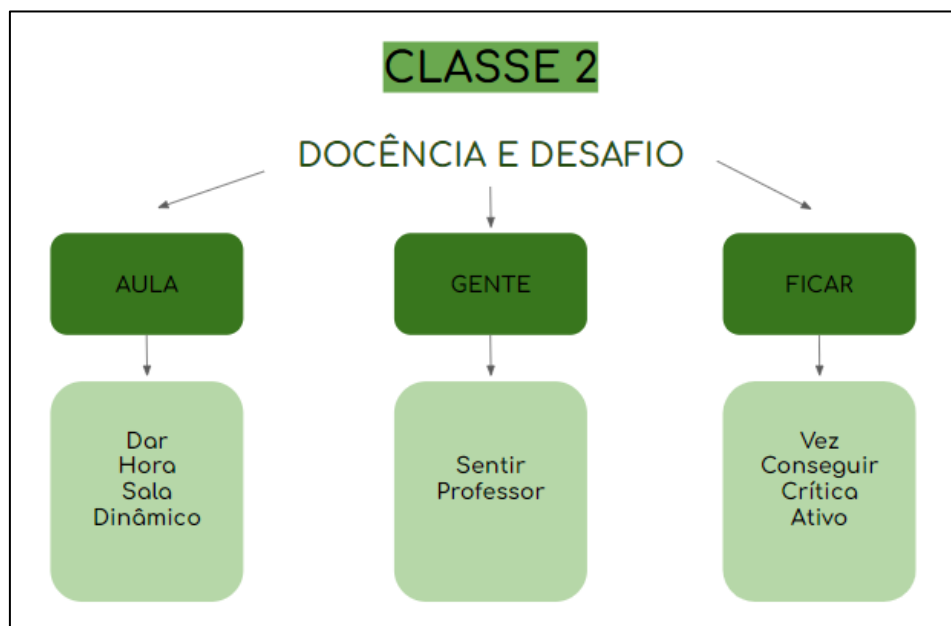
[...] no ensino médio foi um turbilhão de coisas, uma coisa de maluco, porque de tudo eu quis: carreira militar, depois desisti disso, advogado e engenheiro, mas foi pouco tempo também. Até que aos 45 do segundo tempo, terceiro ano do ensino médio, apareceu a Economia, eu queria agregar alguma coisa, uma formação [que] gerasse ou trouxesse algo que eu gostava que era a História, Geografia e a Matemática naquela época (Veterano 06).

Notamos a alusão ao momento de escolha da profissão, desafiador para todo o jovem recém-saído do Ensino Médio, e a ligação das aptidões cultivadas nessa época da vida aos caminhos traçados pelo docente em sua futura profissão. Passada a fase de ingresso, a Classe 2, representada pela figura 3, trata da docência e seus desafios, como será demonstrado a seguir.



**Figura 3**

Classe 2: Docência e Desafio



**Fonte:** elaborado pelo autor com base nos resultados do IRaMuTeQ (2022).

Tratamos, nesta subseção, de docentes experientes, mas cabe notar, na leitura das linhas componentes da Classe 2, que ainda passam por percalços e, em alguns casos, precisam lidar com as próprias emoções e repensar caminhos metodológicos e práticos. Sobre esse tópico, relacionado ao processo de construção da profissionalidade docente, como já tratado aqui, retomemos Gorzoni e Davis (2017), que explicam essa direção como constante e relacionada ao pertencimento a um corpo coletivo, formada pelo conjunto de desempenho e conhecimentos específicos do docente. A Veterana 03 expõe sua visão sobre a coletividade a partir dos cursos de graduação com os quais têm contato, ao fazer comparações entre perfis docentes: “[...] *Administração e Contábeis eu vejo que é [sic] um curso com professores também sentados, então, eles se eles não vão na capacitação, eles não dão conta de dar aula dinâmica*” (Veterana 03).

Podemos aqui resgatar Huberman (2000), para relativizar a afirmação referente à falta de dinamismo das aulas, visto que a generalização é contraindicada, já que não há evidências na literatura para provar que a maioria dos professores passe por uma fase de monotonia e desencanto.

Desse modo, o Veterano 04, que possui mais de 10 anos de docência e se enquadra na faixa etária entre 45 a 65 anos, apresenta postura oposta à definida como “monotonia e desencanto” em suas falas: “[...] *eu trabalho com palestras, treinamentos aqui no Unis, mas o que mais gosto de fazer é dar aula, cara, eu estou dando aula em uma turma de Agronomia e o perfil deles é muito bacana*”; “[...] *eu gostaria do meu plano original, de ficar aqui no Unis durante 80 anos, de falar de 40 anos de aula no Unis, estou lançando um livro agora, estou sempre procurando estudar etc.*” (Veterano 04).

A Veterana 01, por sua vez, exemplifica um dos desafios da docência, relativo à natureza das disciplinas em oposição à área do curso de graduação em que está o estudante, o que, para ela, afeta a maneira como recebem o conteúdo: “[...] *a gente trabalhava em todas as turmas, então já cheguei a pegar turma de 60 alunos homens de Engenharia que odiavam Português, assim, na época tinha Comunicação e Expressão em todas as turmas*” (Veterana 01). Refere-se a uma disciplina institucional componente da matriz curricular dos cursos à época, que tem sua relevância explicada de acordo com as competências necessárias ao egresso do ensino superior.

Na linha relacionada a “Gente” os docentes falam de sua constituição enquanto professores e do processo de reconhecer-se nesta profissão, o que vai além da formação específica na área de estudos. Para o Veterano 05, a inserção na carreira “[...] *foi via processo seletivo aqui, né, agora eu acho que assim, o processo de se sentir professor é um pouco diferente de chegar na sala de aula, né, então eu acho que pra ter essa segurança leva um pouquinho*” (Veterano 05). A menção à “segurança” pode ser entendida a partir da visão de Perrenoud et al. (2001), que explicam sua presença a partir da assimilação de saberes procedimentais e teóricos, que concedem repertório para lidar com as situações de imprevisto, inerentes ao cotidiano da profissão. O mesmo docente ainda expõe que outras pessoas o ajudaram nesse processo e que, em alguns momentos, chega mesmo a lecionar para outros professores:

[...] na época eu tive até ajuda dos coordenadores com as inovações, então eu acho que pensar em entrar pra dar aula não quer dizer necessariamente se identificar como professor, embora pode acontecer, porque você está dando aula pra professor (Veterano 05).

Sobre o mesmo movimento de ganho de segurança a partir das relações, a Veterana 01 exemplifica uma de suas ações: “[...] *eu me sentei lá com a [fulana – coordenadora], porque é uma professora que eu admiro muito, e perguntei ‘como você dá a sua aula?’. Agora estou mudando quase todos os meus slides de aula*” (Veterana 01). Lüdke (1996), assinala a importância do contato com os colegas para que possam, também, aprender na prática.

O Veterano 05 relata ainda seu pensamento sobre a perenidade da docência, indo ao encontro da visão do Veterano 04, já citada aqui. O “tornar-se professor” ganha contornos de “permanecer professor”, nesse trecho:

[...] eu acho que a docência, umas das belezas dela, é que você vai até a morte, né. Professor não tem tempo de validade, desde que ele se mantenha equalizado também. Nessa analogia, eu acho que a experiência do professor vivido, idoso, eu me insiro muito em professores mais velhos, eu acho que se pudesse eu gostaria de ficar bem velhinho em uma sala de aula (Veterano 05).

Assim, ligamos a terceira linha da Classe 2 ao que já foi estratificado acima. O processo de permanecer na profissão também exigirá que se adaptem às intercorrências e críticas, das quais pode-se aproveitar para reflexões profundas da docência. A Veterana 01 conta que tem dificuldades, ainda hoje, para recebê-las sem certo temor: “[...] *eu nem durmo, preciso mais de terapia, pois eu sofro muito com críticas*” (Veterana 01). A Veterana 03 apresenta visão mais detida sobre as falas negativas:

[...] não tem como a gente simplesmente pegar uma crítica, falar: ‘é opinião dele, né’. Eu acho que todo aluno vem com uma experiência diferente da nossa, e aí tem

que fundamentar, entender qual, que nem sempre está certo, mas também eu tenho que ver o lado dos alunos sempre, porque às vezes a gente acaba falhando em algum momento (Veterana 03).

Por fim, o Veterano 06 alude ao desafio da contextualização, ligação da teoria à prática que faça sentido para o estudante:

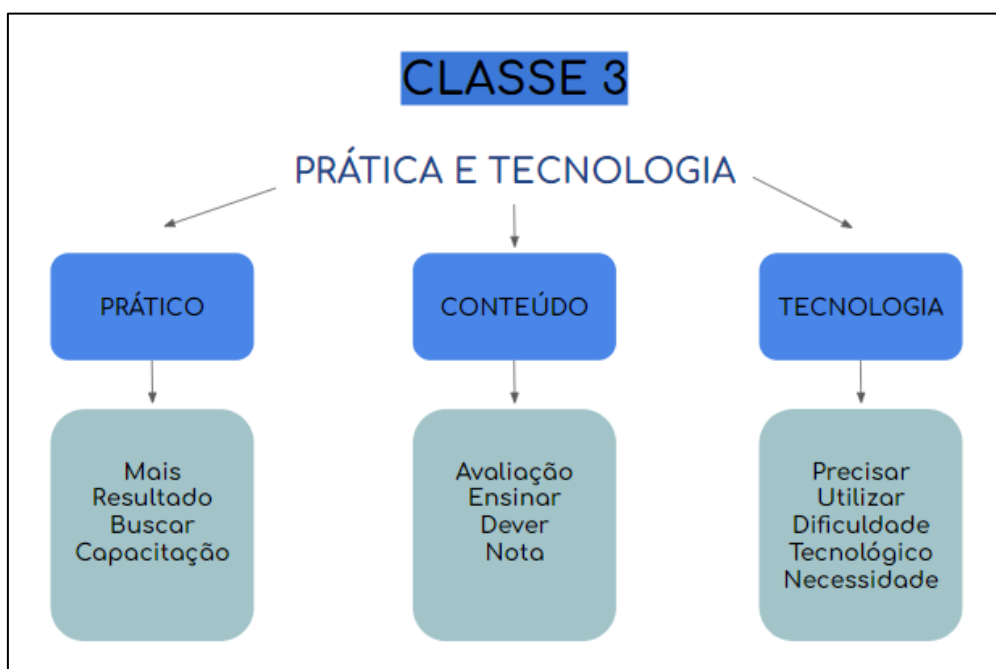
[...] o maior desafio em sala de aula é conseguir fazer com que o aluno compreenda onde ele vai aplicar aquilo que ele está estudando. Comigo é um exercício, desde quando eu iniciei a carreira, porque, primeiro, sempre trabalhei com instituição privada, apesar de ter me especializado em instituição pública (Veterano 06).

Imbernón nos auxilia na análise sobre a necessidade de aplicação do conhecimento dos estudantes, ao postular que o objetivo da profissão docente deve ser o de formar cidadãos capazes de circular em uma “[...] sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora” (2011, p. 7). Oportunizar a construção de sentidos pelos estudantes, representa, dessa forma, mais do que um desafio procedimental, mas um compromisso social da profissão.

Completando a análise sobre os Veteranos temos a Classe 3, Prática e Tecnologia, como se vê na figura 4.

**Figura 4**

Classe 3: Prática e Tecnologia



**Fonte:** elaborado pelo autor com base nos resultados do IRaMuTeQ (2022).

Na linha delimitada pelo termo “Prático”, encontramos menções a tarefas de capacitação e de cotidiano docente, e também a como são reconhecidas as NITC’s pelos pesquisados. O Veterano 05 explica que, para ele, alguns docentes sentem dificuldades para se adaptar a um modelo que exige maior preparação antes da aula propriamente dita: “[...] é um pessoal que tem dificuldade de preparar pra aula, pra ir pra aula, e essa dificuldade que eu acho que tem o aspecto cultural e o

*aspecto prático de tempo pra isso, mas tem uma cultura também de não preparação”* (Veterano 05). Em relação ao que denomina de “cultura de não preparação”, cabe buscar o auxílio da pesquisa empreendida por Stroher et al. (2018), que analisou a produção acadêmica sobre metodologias ativas no período de 2007 a 2016 e constatou a presença de relatos sobre a dificuldade em desenvolvê-las, relacionadas a fatores institucionais e estruturais da profissão.

Dentre as dificuldades apontadas, ressalta-se a desvalorização, como baixos salários, conseqüentemente, ‘falta de tempo’, pela excessiva carga horária semanal que o mesmo deve adquirir. Com a falta de tempo, os professores relatam que fica praticamente inviável pensar em estratégias que exijam grande tempo de preparação das aulas, como é o caso das metodologias ativas. Isto contrasta com os métodos tradicionais, nos quais muitos professores possuem suas aulas prontas e as repassam em suas turmas, ano após ano (Stroher et al., 2018, p. 741).

O Veterano 02 também mostra afinidade com a premissa de que, havendo capacitação para a utilização de novas metodologias, ela gerará melhorias em sua atuação: *“[...] novas tecnologias é algo dinâmico, para gente trocar conhecimento e melhorar, piorar jamais, com certeza. Algo bom você vai conseguir tirar da formação, da capacitação, e com certeza vai te ajudar ali no seu dia a dia e na sua sala de aula”* (Veterano 02).

Em contrapartida, e adentrando a segunda linha da Classe 3, “Conteúdo”, o Veterano 05 acredita que também é possível ter resultados sobre sua avaliação a partir do “análogo”.

[...] em termos de retorno que eles dão eu acho que dá pra gente ser analógico e ter bons resultados também. Eu não acho que seja só a tecnologia a responsável por ganhos em termos de qualidade da avaliação, mas é uma ferramenta importante para isso (Veterano 05).

A avaliação do desempenho do professor pode ser impactada positivamente pela adoção de metodologias ativas e ferramentas digitais, na visão do Veterano 06: *“[...] isso faz muita diferença no aprendizado. Sobre a minha atuação, eu sempre tenho interesse nos resultados da avaliação do CPA [Comissão Própria de Avaliação da IES]. Mais do que a nota recebida, eu fico interessado nos comentários dos alunos”* (Veterano 06).

Acrescenta, ainda (e já introduzindo a terceira linha da Classe 3), que enxerga a validade e aplicabilidade das ferramentas tecnológicas: *“[...] hoje o ferramental tecnológico que temos é muito mais fácil de se trabalhar do que era há muitos anos atrás, principalmente em sala de aula. Acho que adaptei essas ferramentas, que são válidas, de conteúdo, aplicação e fazer”* (Veterano 06). Tal visão se relaciona com a afirmação de Huberman (2000) sobre a diversificação e melhorias tanto nos materiais didáticos como nos modos de ensino e avaliação.

É importante aliar o oferecimento de capacitação tecnológica à visão institucional sobre a prática docente, como observamos no trecho do depoimento do Veterano 05.

[...] **tem que ter autonomia, uma retaguarda tanto tecnológica quanto analógica**, vamos dizer assim, porque a tecnologia pode ser muito interessante a ser utilizada, então esse aparato tecnológico ter uma estrutura adequada para poder realizar as

práticas, ter um foco na formação de fato das pessoas, principalmente alinhada ao que se espera dela. Eu acho que o mercado a academia, precisam ter isso muito claro, do direcionamento, e **a instituição ter isso: um ambiente relacional bom é muito importante**, tanto entre pares quanto entre lideranças e subordinados. Isso faz muita diferença, pois permite que a pessoa seja mais espontânea e natural, que evidentemente isso se reproduz nas práticas dela (Veterano 05, grifos nossos).

A partir dos trechos destacados cabe trazer o aparato teórico para se discutir. A questão da autonomia pode ser debatida com a ajuda de Estrela (2014), para quem a vivência do conceito é base fundamental para a profissionalidade docente: “[...] o termo profissionalidade põe em evidência esse sentido individual de autonomia na construção pessoal da profissão” (Estrela, 2014, p. 9). Acerca da afirmação do professor sobre a formação de um ambiente institucional saudável, relacionado às relações interpessoais ali travadas, Gimeno Sacristán (2014) alerta que, todavia, muitas vezes os indivíduos esbarram em determinações coletivas e burocráticas, o que demanda reflexão sobre o equilíbrio entre expectativas externas e projetos internos; para o autor, tal exercício pode evitar o ingênuo posicionamento de defesa de uma “autonomia e criatividade profissional” inerente aos professores, além de reafirmar sua responsabilidade quanto à prática.

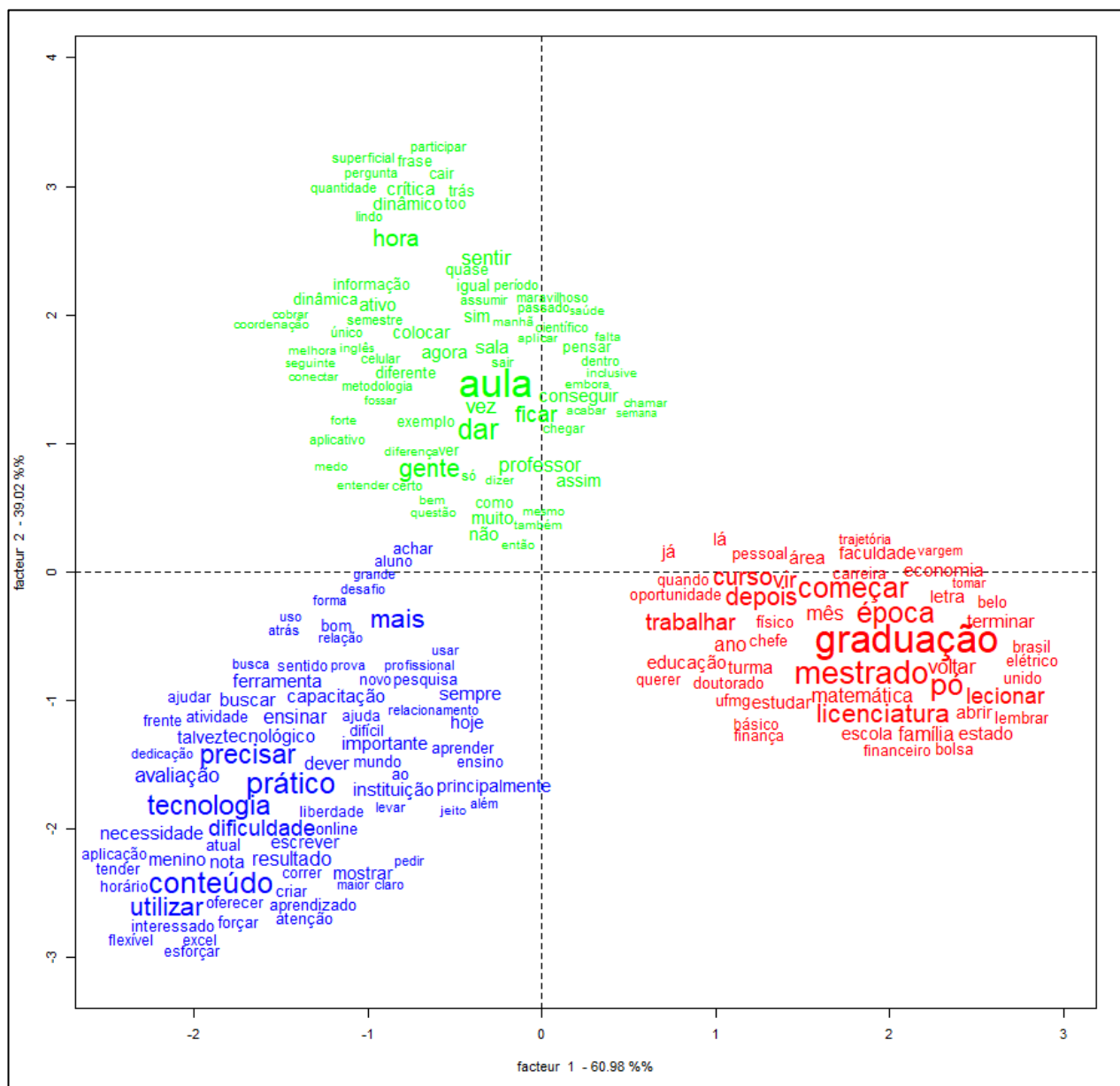
Por fim, temos na fala do Veterano 06 uma importante constatação, que, costurada à literatura, resume a relevância dos debates geracionais, de perfil do docente na contemporaneidade e de compromisso com a formação cidadã.

[...] daqui para frente o profissional docente tem que ser mais flexível, tem que ter uma certa noção de que as gerações estão mudando, continuamente novas necessidades estão surgindo. Então tem que estar preparado para dar para esses alunos as novas necessidades que o mundo exige (Veterano 06).

A fim de consolidar os resultados encontrados nas falas dos docentes veteranos, com base no software IRaMuTeQ temos a Análise Fatorial de Correspondência do corpus “Veteranos”, realizada separadamente, representada pela figura 5.

Figura 5

Análise Fatorial de Correspondência do corpus “Veteranos”



Fonte: elaborado pelo autor com base em IRaMuTeQ (2022).

Depreendemos, com clareza, a organização das classes de termos de forma homogênea ao longo da distribuição do gráfico. A oposição entre formação inicial na graduação e aplicação/tecnologias e aulas/pessoas, do lado oposto, demonstra um alinhamento entre essas duas últimas classes, de onde podemos enxergar o amadurecimento dos docentes em relação à consolidação da teoria aliada à prática em sala de aula. Cabe destacar aqui que não se percebeu entre os docentes veteranos entrevistados a fase de “monotonia” e “desencanto” destacada por Huberman (2000), confirmando, para este caso específico, a não generalização deste momento profissional

## CONCLUSÃO

O presente estudo buscou analisar, a partir de entrevistas com 6 docentes veteranos de uma IES particular do Sul de Minas, as suas experiências e evoluções enquanto profissionais.

Aplicando o software IRaMuTeQ verificou-se a formação de três classes distintas. Uma primeira no sentido formativo e de ingresso onde em alguns casos foi a partir da formação em outra área profissional que permitiu a oportunidade de entrar para docência fomentado posteriormente por formações complementares. A segunda em que se evidenciou o agir docente e os seus principais desafios inclusive no contexto geracional dos discentes. E a terceira abordando os aspectos tecnológicos e das práticas que permeiam a autonomia docente e o uso de ferramentas e metodologias ativas.

Restou demonstrado também que o tempo contribui para o amadurecimento e a melhor relação entre teoria e prática, não sobressaindo o sentimento de desencanto e desânimo que pode ocorrer com o docente veterano.

O trabalho tem como limitações o fato de haver trabalhado apenas em uma instituição de ensino e também entrevistado seis docentes, porém isso não invalida a importância dos achados. Indica-se para futuros estudos a possibilidade de agregar mais instituições, inclusive de natureza pública, a fim de comparar com os resultados das privadas. Também se recomenda um estudo comparativo entre as percepções de docentes iniciantes com os veteranos no intuito de entender se existem diferenças entre os mesmos nas suas percepções.

## REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Cavaco, M. H. (2014). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, II<sup>a</sup> Série.
- Gimeno Sacristán, J. (2014). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto Editora.
- Gorzoni, S.P., & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396-1413.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto Editora.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.
- Lüdke, M. (1996). Sobre a socialização profissional de professores. *Cad. Pesq.* 99, 5-15.
- Mazzoti, A., & Gewandszajder, F. (2002). *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. Thompson.
- Perrenoud, P. et al. (Org.) (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Artmed.



Silva, J.C.S da (2018). *Docência no ensino superior em comunicação social: do mercado para sala de aula*. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro.

Stroher, J. N., Henckes, S. B. R., Gewehr, D., & Strohschoen, A. A. G. (2018). Estratégias pedagógicas inovadoras compreendidas como metodologias ativas. *Revista Thema*, 15(2), 734–747. <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/891>

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A - Roteiro para entrevista – Docentes do ensino superior

| ABERTURA  |   |
|---|---|
| <p>LEMBRETES:</p> <p>Falar sobre tempo estimado – de 30 a 40 minutos</p> <p>Solicitar autorização para gravação</p> |   |
| PERGUNTAS   |   |
| Objetivos do instrumento  | Perguntas para o docente  |
| (i) Conhecer a trajetória pessoal do docente  | <p>1 – Pode me contar um pouco sobre a sua trajetória acadêmica na graduação e na pós-graduação?</p> <p>2 – Pode me contar sobre a relação que você vê entre a sua trajetória pessoal e a sua formação acadêmica?</p>   |
| (ii) Investigar sobre a formação da trajetória profissional   | <p>3 – Agora eu queria conversar um pouco com você sobre como veio a se tornar docente no ensino superior e por qual meio. Pode relatar?</p> <p>4 – Conte um pouco sobre sua primeira experiência em sala de aula enquanto docente do ensino superior.</p> <p>5 – No início da carreira, em algum momento pensou em desistir da docência? Conte um pouco sobre.</p>                   |
| (iii) Entender quais são os desafios da formação do docente   | <p>6 - Agora gostaria que delineasse um breve perfil dos estudantes com quem está trabalhando atualmente.</p> <p>7 - O que considera seu maior desafio na sala de aula?</p> <p>8 - Acredita que seus colegas têm desafios semelhantes?</p>  |
| (iv) Adentrar os desafios profissionais do docente  | <p>9 - Como é sua relação com as ferramentas tecnológicas no contexto de trabalho docente?</p> <p>10 – Como avalia os resultados dos alunos quando as utiliza: eles tendem a melhorar ou se mantêm?</p> <p>11 – O que imagina que os estudantes pensam sobre sua atuação como docente?</p> <p>12 – Qual é sua reação ao receber um <i>feedback</i> negativo vindo dos estudantes?</p> |
| (v) Conhecer a motivação profissional e visão de futuro do docente  | <p>13 - Quais são seus planos para o futuro dentro da profissão docente?</p> <p>14 - Como vê o futuro da docência de modo geral?</p>  |
| (vi) Ouvir sobre a percepção do docente quanto às práticas atuais   | <p>15 - O que elencaria como seu principal aprendizado na carreira construída até o momento?</p> <p>16 – Como analisa a validade de suas práticas atuais em sala de aula?</p>   |

|   |   |
|---|---|
| (vii) Ouvir sobre a percepção do docente quanto à instituição estudada e pares de trabalho                            | 17 - Como caracterizaria uma excelente instituição de ensino para o docente atuar no ensino superior?<br>18 - Como é sua relação com a coordenação de curso e demais contatos da área administrativa da instituição?<br>19 - Como enxerga as formações já oferecidas pela instituição?<br>20 - Como classifica a atuação geral dos outros docentes da IES em relação às oportunidades de formação oferecidas? |
| (viii) Identificar o conhecimento do docente quanto à docência enquanto área de estudos                               | 21 - O que considera atual em termos de práticas de formação docente?<br>22 - Pode descrever um pouco sobre como classifica seu nível de conhecimento quanto à teoria pedagógica mais básica?<br>23 - Como lida com as atividades de pesquisa e leitura no dia a dia da profissão docente?  |
| <b>Existe mais alguma experiência de que você se lembre e que eu acabei não abordando aqui, que queira me contar?</b> |   |

|   |
|---|
| <b>FECHAMENTO</b>   |
| Gostaria de agradecer por sua participação nesta pesquisa! Sua colaboração é estritamente voltada a fins acadêmicos, relação esta garantida pelo termo de consentimento assinado. |