

## **Ensino superior: os desafios vivenciados na docência pelos professores bacharéis em Ciências Econômicas, em início de carreira**

**Higher education: the challenges experienced in teaching by professors with bachelor's degrees in Economic Sciences, at the beginning of their careers**

**La educación superior: los desafíos vividos en la docencia por los profesores licenciados en Ciencias Económicas, al inicio de sus carreras**

Recebido: 13/01/2022 | Revisado: 21/04/2022 | Aceito: 03/06/2022 | Publicado: 07/06/2022

**Janaildo Soares de Sousa**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3380-5660>  
Universidade Federal do Ceará, Brasil  
E-mail: [janaildo18@hotmail.com](mailto:janaildo18@hotmail.com)

**Josania Lima Portela Carvalho**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4288-2756>  
Universidade Federal do Piauí, Brasil  
E-mail: [pvpslima@gmail.com](mailto:pvpslima@gmail.com)

**Erika Costa Sousa**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3267-2779>  
Universidade Federal do Ceará, Brasil  
E-mail: [erikacosta115@gmail.com](mailto:erikacosta115@gmail.com)

### **Resumo**

O objetivo do estudo é investigar os desafios vivenciados na docência do ensino superior pelos professores bacharéis em Ciências Econômicas, em início de carreira, compreendendo as percepções dos professores iniciantes quanto às necessidades formativas para a superação dos desafios da docência no ensino superior, por fim, a criação do Índice dos Desafios dos Docentes de Economia em Início de Carreira – IDEIC. Para tanto, utilizou-se como abordagem metodológica a pesquisa quanti-qualitativa. A amostra é do tipo não probabilística, por conveniência, e contou com 12 professores, distribuídos em três estados nordestinos, a saber: Piauí, Rio Grande do Norte e Ceará. Os resultados evidenciam que os desafios enfrentados se caracterizam em distintos aspectos, visto que vão desde a carência da formação inicial, formação pedagógica e apoio institucional. A conclusão mais direta do estudo é que os docentes apresentam, principalmente, lacunas na Formação Pedagógica e Formação Inicial, o que contribuiu para o elevado valor dos IDEIC (0,86).

**Palavras-chave:** Bacharéis em Ciências Econômicas; Desafios; Docência do Ensino Superior.

### **Abstract**

The objective of the study is to investigate the challenges experienced in teaching higher education by professors with a degree in Economic Sciences, at the beginning of their careers, understanding the perceptions of beginning teachers regarding the training needs to overcome the challenges of teaching in higher education, finally, the creation of the Index of Challenges for Economics Teachers at the Beginning of their Career – IDEIC. For this purpose, the quantitative research was used as a methodological approach. The sample is non-probabilistic, for convenience, and had 12 teachers, distributed in three northeastern states, namely: Piauí, Rio Grande do Norte and Ceará. The results show that the challenges faced are characterized in different aspects, since they range from the lack of initial training, pedagogical training and institutional support. The most direct conclusion of the study is that teachers have, mainly, gaps in Pedagogical Training and Initial Training, which contributed to the high value of IDEIC (0.86).

**Keywords:** Bachelors in Economic Sciences; Challenges; Higher Education Teaching.

### **Resumen**

El objetivo del estudio es investigar los desafíos experimentados en la enseñanza de la educación superior por los profesores principiantes sobre las necesidades de formación para superar los desafíos de la enseñanza en la educación superior, finalmente, la creación del Índice de Desafíos para los Docentes de Economía al Inicio de su Carrera – IDEIC. Para ello, se utilizó como enfoque metodológico la investigación cuanti-cualitativa. La muestra es no probabilística, por conveniencia, y contó con 12 docentes, distribuidos en tres estados del noreste, a saber: Piauí, Rio Grande do Norte y Ceará. Los resultados muestran que los desafíos enfrentados se caracterizan en diferentes aspectos,

pues van desde la falta de formación inicial, formación pedagógica y apoyo institucional. La conclusión más directa del estudio es que los docentes presentan, principalmente, brechas en Formación Pedagógica y Formación Inicial, lo que contribuyó al alto valor del IDEIC (0,86).

**Palabras clave:** Licenciatura en Ciencias Económicas; Desafíos; Enseñanza de la Educación Superior.

## 1. Introdução

O início da carreira docente no Ensino Superior é, sem dúvida, uma experiência marcante para todos os que decidiram ingressar nessa área, mais ainda para os indivíduos que possuem bacharelado, já que os “bacharéis-docentes” não possuem “os conhecimentos teórico/epistemológicos sobre os processos de ensino-aprendizagem”. (Oliveira; Silva, 2012, p. 196). Em outras palavras, “o bacharel torna-se professor sem nenhum tipo de formação pedagógica” (Oliveira; Silva, 2012, p. 196). No entanto, está apto a lecionar, visto que, no Brasil, conforme Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9.393/96 “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996).

Apesar disso, sabe-se que na prática o maior desafio é para quem possui bacharelado, pois, conforme Oliveira e Silva (2012, p. 196), “o bacharel torna-se professor sem nenhum tipo de formação pedagógica e os licenciados por sua vez assumem a profissão com lacunas em seu processo formativo”. Ademais, acredita-se que essa condição ocorra pelo fato que, “os cursos de bacharelado são orientados à formação de profissionais para o mercado de trabalho” (Reche; Vasconcelos, 2019, p. 16). No entanto, o exercício da docência exige um conjunto de conhecimentos, a saber: (i) conhecimento científico; (ii) conhecimento específico da área de atuação; (iii) conhecimento pedagógico; e (iv) técnicas de ensino e aprendizagem (Masetto, 2003; Amaral, 2010). Segundo os autores, o docente com tais habilidades possui total autonomia para transformar o conhecimento específico em pedagógico, o que fomenta a melhor compreensão do conteúdo por parte dos alunos.

Diante desse cenário, os docentes com bacharelado, a exemplo dos graduados em Economia, por não terem formação pedagógica, são induzidos a reproduzirem em sala de aula os modelos de ensino a que foram expostos durante a sua formação e, embora sejam habilitados para atuarem no ensino superior, podem criar entraves no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É o caso, por exemplo, de profissionais que têm domínio de conteúdo, mas carência de estratégias pedagógicas. Pois, segundo Nascimento e Silva (2013, p. 339), “a maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimentos de Ensino Superior, embora possuam Pós-graduação, muitas vezes não passam por qualquer processo sistematizado de formação pedagógica”.

Outro dilema que compromete o ensino-aprendizagem dos alunos é o fato de alguns docentes apresentarem lacunas em sua formação profissional (Freitas *et al.*, 2016; Seixas *et al.*, 2017), situação essa em que o docente além de não possuir formação pedagógica, ainda apresenta deficiências no tocante ao domínio dos conteúdos, apesar de ter o título de mestre e doutor. Um ponto a ser destacado é que, “[...] um título, por si só, não garante que o mestre ou doutor será um exímio professor e pesquisador ou que possua as competências necessárias para atuar no ensino superior” (Oliveira, 2008, p. 33).

É válido destacar que “não se trata de desconsiderar a necessidade e o valor da titulação para a formação profissional dos docentes do Ensino Superior, mas de levar em conta que há outros aspectos tão ou mais fundamentais que a qualificação *stricto sensu*” (Freire; Fernandez, 2015, p. 257). Isso pode contribuir para a baixa retenção do aprendizado, ou seja, para o baixo desempenho dos estudantes e nota dos cursos. Essa conclusão foi verificada por Vogt *et al.*, (2016), quando analisaram a relação entre formação docente, metodologias de ensino e resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Ciências Contábeis (ENADE). Portanto, acredita-se que seja uma condição que se perpetua nos demais cursos.

Essa situação acaba fomentando o pressuposto de que o baixo desempenho dos alunos do curso Economia, pode ser explicado, em parte, pela carência de formação pedagógica dos seus professores. E se assim for, os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de Ciências Econômicas, em 2006, 2015 e 2018, podem indicar algo que

precisa ser melhorado: a formação pedagógica dos professores de Economia. Visto que, no Enade de 2006, dos 216 cursos avaliados, cerca de 34,7% (n =75) e 29,2% (n = 63) dos cursos obtiveram nota 3 e 2, respectivamente. Do total, apenas nove cursos alcançaram nota máxima (5). Já no Enade 2012, dos 185 cursos avaliados, 40% (n = 74) obtiveram nota 3 e 35% (n= 64) nota 2, e 4,3% (n= 8) nota máxima (5). Em 2015, dos 191 cursos avaliados, 38% (n= 72) dos cursos obtiveram nota 3 e 33% (n= 62) nota 2, sendo 6,8% (n= 13) a nota máxima. Por fim, em 2018, dos 195 cursos que foram avaliados, cerca de 9,7% (n= 19) obtiveram nota 1; 35% (n= 68) nota 2; 37,4% (n= 73) nota 3 e somente 4,1% (n= 8) a nota máxima.

Levando em consideração o comportamento das notas do curso de Economia a partir do Enade no período de 2006, 2015 e 2018, é possível perceber que não houve grande melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos ao ponto de serem quantificados via o Exame. Não obstante, é oportuno salientar que há outros fatores que interferem no processo de ensino aprendizagem, mas, conforme Fernandes et al (2017, p.38), os “profissionais bacharéis que optam pela docência o fazem de forma leiga, ainda trazendo pressupostos arraigados de sua graduação, porém não é isto que o define como professor, a redefinição de sua identidade enquanto docente só é perpetuada em anos posteriores”.

Além disso, é incontestável o pensamento de Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Sendo assim, a formação do docente do ensino superior “deve ser visualizada tanto no aspecto do conhecimento quanto no aspecto pedagógico” (Lira & Sponchiado, 2012, p.9). Mas, para que a mudança ocorra é preciso refletir sobre a prática pedagógica adotada pelos professores, já que, conforme Cunha (2006, p. 259), “os professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação”.

A formação pedagógica é uma condição necessária para o exercício da docência, mas não suficiente, pois “o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência” (Zabalza, 2004, p. 144). Na ausência da formação, os professores enfrentam vários desafios no exercício da docência, e tais desafios perpassam por várias dimensões, a saber: i) Formação Profissional, ii) Formação Inicial; e iii) Formação Institucional (Freitas *et al.*, 2016), isso acontece porque “ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem [...]” (Zabalza, 2004, p. 111).

A primeira dimensão, “Formação Profissional”, refere-se à formação do docente, ou seja, o professor com ou sem base sólida. Pode se enquadrar nessa dimensão o professor que reproduz a formação conservadora, ou seja, permanece focalizando e acreditando que para exercer o ofício da docência basta ter, exclusivamente, domínio do conteúdo (Freitas, *et al.*, 2016). O respectivo profissional é visto como “professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica, de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico” (Abreu & Masetto, 1990, p.1).

No entanto, quando são admitidos como docente no ensino superior, alguns “bacharéis-docentes” buscam cursos de formação pedagógica. Acredita-se que esses são os “que frequentam as especializações em metodologia do ensino superior, em didática ou formação pedagógica do professor universitário” (Behrens, 2007, p. 441). E isso ocorre porque o professor percebe/reconhece que para minimizar os desafios da docência é preciso buscar técnicas didáticas para promover o ensino-aprendizagem dos alunos (2ª Dimensão “Formação Pedagógica”).

A dimensão Institucional é, também, de suma importância nesse processo, mas o fato é que muitas instituições não têm buscado realizar essas formações contínuas com os docentes, o agrave maior é para o docente bacharel. Além disso, vale ressaltar que os processos formativos não devem ser confundidos com encontros esporádicos ou cursos de aperfeiçoamento, como vem ocorrendo nas instituições de ensino superior, inclusive esse tem sido um dos requisitos no processo de admissão

dos docentes efetivos (Behrens, 2007; Oliveira; Silva, 2012). É preciso que as instituições incentivem os professores oferecendo formações contínuas, “o contrário disto, conduz ao desempenho do profissional sem uma maior reflexão sistematizada ou dito de outra forma, um desempenho em que a sua prática pedagógica não se faz como foco de análise” (Oliveira & Silva, 2012, p.200).

Neste contexto, a presente pesquisa partiu da seguinte problemática: quais os desafios vivenciados na docência do ensino superior pelos professores bacharéis em Ciências Econômicas em início de carreira? Nessa perspectiva, o objetivo do estudo é investigar os desafios vivenciados na docência do ensino superior pelos professores bacharéis em Ciências Econômicas em início de carreira. Ademais, compreender as percepções dos professores iniciantes quanto as necessidades formativas para a superação dos desafios da docência no ensino superior e criar o Índice dos Desafios dos Docentes de Economia em Início de Carreira – IDEIC.

Para fundamentação do estudo sobre os desafios enfrentados pelos professores bacharéis em ciências econômicas na docência no ensino superior, em início de carreira, tomamos como referência alguns teóricos, tais como Nóvoa (1992) Tardif (2000); Tardif e Reymon (2000) e Huberman (2000). Além disso, foi utilizada como abordagem metodológica a pesquisa quanti-qualitativa e, por fim, foi feita a criação do Índice dos Desafios dos Docentes de Economia em Início de Carreira – IDEIC. A proposta do IDEIC é expressar o nível dos desafios enfrentados pelos bacharéis docentes com formação e atuação em ciências econômicas, bem como identificar qual a dimensão que mais contribui para maiores desafios. Pode ainda ser utilizado para o planejamento e a tomada de decisão da gestão universitária, embora tenha sido realizado para uma única área, os bacharéis, em geral, apresentam os mesmos desafios: “[...] não passam por qualquer processo sistematizado de formação pedagógica” (Nascimento; Silva, 2013, p. 339), realidade essa que corrobora para o “choque com a realidade” (Garcia, 1999).

Portanto, o interesse em avançar nessa análise pode ser justificado por alguns motivos, a saber: (i) não se verificou na literatura internacional e nacional estudos que versem sobre os desafios dos docentes com formação em Ciências Econômicas e que atuam no ensino superior, bem como da construção de um índice agregado que reporte os desafios. Portanto, o presente estudo poderá servir como elemento norteador para futuras contribuições no tocante ao enfrentamento dos desafios dos docentes; ii) a experiência vivida pelo autor, enquanto professor de economia durante dois anos na Universidade Federal do Piauí, Campus Parnaíba – UFPI, o fez refletir sobre a sua ação enquanto docente e os desafios inerentes à docência no ensino superior vivenciada pelo bacharel, o que motivou a cursar uma formação pedagógica. Além disso, fomentou a percepção crítica de que a sua formação apresentava múltiplas facetas, já “que o bom professor é aquele que é pesquisador do seu campo teórico, que compreende a historicidade do processo do conhecimento, mas que também reconhece que a socialização do arcabouço científico-cultural” (Oliveira & Vasconcellos, 2011, p. 69); e (iii) despertar os docentes com formação em economia sobre a importância das práticas pedagógicas para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos, visando evitar a sobreposição da pesquisa em detrimento do ensino.

## **2. Metodologia**

### **2.1 Tipologia do estudo**

A presente pesquisa fez o uso de dois métodos, a saber: (i) abordagem qualitativa e (ii) quantitativa. A utilização do método da abordagem qualitativa pode ser justificada pelo fato que busca verificar quais outros possíveis desafios (além dos propostos na pesquisa) dificultam o exercício da docência dos professores bacharéis em economia. Tendo em vista que “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito” [...] (Gerhardt & Silveira, 2009, p.32). Sendo assim, buscou-se demonstrar os principais desafios inerentes à docência, dos bacharéis em economia, em início de carreira e, em seguida, sugerir o que pode ser feito para reduzir os desafios da *práxis* do ensino.

Já a abordagem quantitativa foi utilizada pelo fato que se busca, a partir da construção do “Índice dos Desafios dos Docentes de Economia em Início de Carreira – IDEIC”, formado por três dimensões: Formação Inicial, Formação Pedagógica e Institucional (multidimensional), quantificar quais os desafios e em qual dimensão estão mais concentrados. Para a construção do referido índice, foi preciso recorrer à construção de observações quantitativas, mensuráveis, as quais serão codificadas a partir da construção de indicadores. Isso decorreu pelo fato que “[...] a pesquisa quantitativa se centra na objetividade [...]”. Além disso, [...] “a pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. [...]”. Ademais, “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”. (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 33).

No tocante à natureza da pesquisa, ela é do tipo aplicada. Tendo em vista que busca, a partir do “Índice dos Desafios dos Docentes de Economia em Início de Carreira – IDEIC”, quantificar quais os desafios que dificultam a prática docente dos bacharéis com formação em economia, em início carreira, para posteriormente, sugerir processos de melhorias. Dado que a pesquisa aplicada tem por objetivo “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 35).

A presente pesquisa trata-se de uma análise que apresenta escassez de estudos sobre o tema: “desafios dos docentes com Bacharelado em Ciências Econômicas, em início de carreira, que lecionam em instituições de ensino superior (públicas e privadas) no curso de Ciências Econômicas ou com disciplinas da referida área”. Assim, as técnicas utilizadas justificam-se pelo fato de identificar as características qualitativas e quantitativas do estudo em tese.

Dessa forma, no tocante aos objetivos, trata-se de um estudo exploratório por ter:

como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (Gil, 2002, p. 43).

Levando em consideração essas características do estudo exploratório, foi possível, em curto prazo, alcançar resultados que proporcionem uma visão acerca dos desafios dos docentes com Bacharelado em Ciências Econômicas, em início de carreira, que lecionam em Universidades/Faculdades Públicas e privadas, disciplinas da área da economia. Além disso, como um estudo descritivo, na medida em que estuda as relações entre duas ou mais variáveis que abordará os desafios dos docentes em análise. No respectivo caso, a caracterização das relações entre as variáveis foi possível de ser captada por meio da aplicação de um questionário direcionado aos docentes.

Neste contexto, Gil (1999, p.42) destaca que:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Buscando atender a premissa básica do estudo descritivo – utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, o pesquisador utilizará, como instrumento de coleta de dados, o questionário, e a partir dele, verificará o comportamento dos indicadores e do índice a ser criado. Para o alcance dessa etapa, o estudo utilizou a abordagem quantitativa.

A pesquisa de campo foi empregada devido ao próprio objetivo da proposta: analisar os desafios dos docentes, com formação em Ciências Econômicas, nos cinco primeiros anos da prática docente, em três estados nordestinos (Ceará, Piauí e Rio Grande do Norte). Dado que, segundo Marconi e Lakatos (2006, p. 83) a “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar” [...].

### **2.1.1 Local do estudo**

A pesquisa foi realizada em três estados nordestinos, a saber: (i) Ceará, (ii) Piauí e (v) Rio Grande do Norte, no período de janeiro de 2020. A única justificativa da escolha dos referidos estados se deve ao fato de nesses estados terem um grupo de docentes que se enquadram no critério de inclusão em estudo: “Início de Carreira”. A escolha do critério de inclusão “Início de Carreira”, tempo mínimo de cinco anos de atuação docente, baseou-se nos trabalhos de Veenman (1984), Huberman (1992), Tardif (2010) visto que, para os autores, a entrada na carreira docente, ou seja, “docentes em início de carreira”, corresponde até os cinco primeiros anos de exercício na docência, momento esse em que o profissional pode se identificar ou não com a docência, dados os desafios que enfrentam.

### **2.1.2 Amostra**

A amostra é do tipo não probabilística, por conveniência, e conta com 12 professores, distribuídos em três estados nordestinos da seguinte forma: (i) um participante do Piauí; (ii) um do Rio Grande do Norte e (iii) 10 do Ceará. Vale ressaltar que foi explicado para os docentes os objetivos da proposta.

A amostragem não probabilística pode ser usada quando não se conhece o tamanho da população a ser estudada, sendo assim, os indivíduos são selecionados através de critérios subjetivos do pesquisador (Gil, 1999; Aribomi; Perito, 2004; Marconi; Lakatos, 2006; Guimarães, 2012). Desse modo, essa técnica foi utilizada por não se ter o conhecimento do total de docentes em início de carreira do curso de Ciências Econômicas.

Dentre as possibilidades da amostragem não probabilística, a selecionada foi a amostragem por conveniência, técnica essa em que o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso (Levy; Lemeshow, 1980; Guimarães, 2012). Além disso, é empregada quando se deseja obter informações de maneira mais rápida e barata (Guimarães, 2012).

A escolha do critério de inclusão “Início de Carreira”, tempo mínimo de cinco anos de atuação docente, contribuiu para justificar mais ainda o uso da abordagem não probabilística intencional. Amostragem intencional é aquela em que, de acordo com um determinado critério, é escolhido intencionalmente um grupo de elementos que comporão a amostra. Curvin e Slater (1990) afirmam que uma amostragem intencional bem conduzida pode produzir resultados satisfatórios de forma rápida e com menor custos.

Segundo Aakar *et al* (2001), a amostragem não probabilística costuma ser aceita nas seguintes situações de pesquisa: i) quando se trata de população homogênea (os desafios pelos bacharéis são praticamente os mesmos, pois a grande maioria “[...] não passam por qualquer processo sistematizado de formação pedagógica” (Nascimento; Silva, 2013, p. 339) e ii) quando o fator facilidade operacional é requerido (minimização de tempo e custos). Esta pesquisa atendeu aos dois pressupostos citados por Aakar *et al* (2001), de modo que foi empregada a amostragem do tipo não probabilística, mais especificamente amostragem intencional.

### **2.1.3 Instrumento de coleta de dados**

Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário contendo perguntas de múltipla escolha. Inicialmente foi avaliado o perfil do professor (pós-graduação e gênero). Além disso, tiveram também questões sobre os desafios dos docentes de economia no início da carreira docente. Por fim, vale destacar que não houve ausência de respostas,

pois todas as questões foram construídas na plataforma com a opção obrigatória, ou seja, não permitia que os participantes mudassem de página sem ter respondido ao questionamento solicitado.

O referido questionário foi aplicado via a ferramenta do Google, o “*Google Forms*”, e o seu uso pode ser justificado pelo fato que todos os participantes do estudo residem em estados distintos, realidade essa que poderia comprometer a viabilidade da pesquisa caso o pesquisador fosse aplicar o questionário em cada Estado. Alguns autores destacam algumas vantagens no uso *survey online*, a saber: i) alcançar várias pessoas com características comuns em um curto espaço de tempo; ii) permitir acesso aos respondentes independentemente de sua localização geográfica; iii) poupar custo com viagens, telefone e transcrição dos dados; iv) evitar despesas com a aquisição de equipamentos de gravação; v) possibilitar entrevistar oralmente pessoas que não se expressam tão bem como fazem por escrito, etc (Evans; Mathur, 2005; Meho, 2006; Walter, 2013)

Por fim, vale destacar que antes da aplicação do questionário final, foi aplicado o pré-teste. O pré-teste possibilita ao pesquisador ajustar o que pretende mensurar, além de contribuir para a correção de possíveis falhas existentes (Marconi; Lakatos, 2006). Ademais, foi feita uma consulta com cada participante, momento no qual foi explicado a proposta da pesquisa e os direcionamentos para responder o Questionário, buscando eliminar possíveis dúvidas e viés.

## 2.2 Índice dos Desafios dos Docentes de Economia em Início de Carreira – IDEIC

Por fim, foi construído o Índice dos Desafios dos Docentes de Economia em Início de Carreira – IDEIC, o qual será mensurado a partir de 14 indicadores, variando de 0 a 1, composto pelas seguintes dimensões, a saber: (i) Formação Inicial; (ii) Formação Pedagógica; e (iii) Institucional, como reporta o Quadro 1.

**Quadro 1** – Dimensões, indicadores e operacionalização dos indicadores do IDEIC.

Dimensões	Indicadores (desafios)	Operacionalização dos indicadores
<b>Formação Inicial</b>	Fragilidades na graduação	$X_{i,1}^1 = \begin{bmatrix} 1 - Na \text{ existência do desafio} \\ 0 - Na \text{ ausência do desafio} \end{bmatrix}$
	Fragilidades na pós-graduação	$X_{i,1}^2 = \begin{bmatrix} 1 - Na \text{ existência do desafio} \\ 0 - Na \text{ ausência do desafio} \end{bmatrix}$
	Carência de didática de alguns professores na graduação e pós-graduação	$X_{i,1}^3 = \begin{bmatrix} 1 - Na \text{ existência do desafio} \\ 0 - Na \text{ ausência do desafio} \end{bmatrix}$
<b>Formação Pedagógica</b>	Ausência de disciplinas optativas na graduação sobre didática	$X_{i,2}^1 = \begin{bmatrix} 1 - Na \text{ existência do desafio} \\ 0 - Na \text{ ausência do desafio} \end{bmatrix}$
	Ausência de disciplinas obrigatórias e optativas na pós-graduação sobre formação Pedagógica	$X_{i,2}^2 = \begin{bmatrix} 1 - Na \text{ existência do desafio} \\ 0 - Na \text{ ausência do desafio} \end{bmatrix}$
	O estágio à docência não é suficiente para a melhoria da prática docente	$X_{i,2}^3 = \begin{bmatrix} 1 - Na \text{ existência do desafio} \\ 0 - Na \text{ ausência do desafio} \end{bmatrix}$
<b>Institucional</b>	Não há oferta de cursos de formação pedagógica para o professor iniciante	$X_{i,3}^1 = \begin{bmatrix} 1 - Na \text{ existência do desafio} \\ 0 - Na \text{ ausência do desafio} \end{bmatrix}$
	O departamento não busca atrair cursos formação pedagógica para os docentes	$X_{i,3}^2 = \begin{bmatrix} 1 - Na \text{ existência do desafio} \\ 0 - Na \text{ ausência do desafio} \end{bmatrix}$
	Há formação pedagógica apenas para os professores efetivos, quando são lotados	$X_{i,3}^3 = \begin{bmatrix} 1 - Na \text{ existência do desafio} \\ 0 - Na \text{ ausência do desafio} \end{bmatrix}$
	Apenas nas reuniões do início do semestre é que se fala sobre melhorar a prática docente	$X_{i,3}^4 = \begin{bmatrix} 1 - Na \text{ existência do desafio} \\ 0 - Na \text{ ausência do desafio} \end{bmatrix}$

Fonte: Elaboração dos autores.

Cada indicador foi avaliado a partir da existência do desafio (1) ou ausência do desafio (0). Caso o entrevistado tenha

concordado que cada um dos indicadores de cada dimensão são fatores que contribuem ou contribuíram para os desafios na prática docente, o mesmo atribuiu valor 1 no indicador e 0, caso discorde. Por exemplo, caso o pesquisado concorde que durante a sua Formação Inicial (primeira dimensão) ocorreram fragilidades e que essas contribuem para os desafios na prática docente, tal indicador receberá escore 1, caso ele discorde, escore 0. O uso de indicadores e índices não é uma novidade no meio educacional, mas vale ressaltar que há escassez de estudos que analisem a multidimensionalidade dos desafios dos docentes de economia em início de carreira. Apesar disso, o uso de indicadores tem sido bastante disseminado em vários países, inclusive, por instituições multilaterais como a OCDE, UNESCO, FAO e UNICEF (Soligo, 2012).

“Os indicadores são representações quantificáveis das características de produtos e processos, sendo assim utilizados para a melhoria da qualidade e desempenho de um produto, serviço ou processo, ao longo do tempo” (Soligo, 2012, p.18). Desse modo, quando se busca criar um indicador, “a seletividade, a simplicidade, a clareza, a abrangência, a rastreabilidade, a acessibilidade, a comparabilidade, a estabilidade, a rapidez de disponibilidade e o baixo custo de obtenção são critérios recomendáveis” (Soligo, 2012, p.12). Além disso, vale ressaltar que para produzir informações ou inferências a partir do uso de indicadores, é preciso definir o valor na existência ou não do indicador (Takashina, 1999; Scheerens, 2004; Soligo, 2012). No presente estudo os indicadores variam de 0 (na ausência do desafio analisado) a 1 (existência do desafio analisado) como reporta o Quadro 1.

Após a construção dos escores foi calculado os sub-índices em cada dimensão. Os sub-índices servem para demonstrarem quais os principais desafios de cada dimensão, bem como em qual dimensão essas provocações são mais presentes para os docentes de economia em início de carreira. O cálculo dos sub-índices e do IDEIC foram quantificados por meio de indicadores binários, variando de 0 a 1. A expressão adotada para o cálculo foi:

$$IDEIC_{wi} = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n \frac{I_{ji}}{E_{maxi}} \quad (1)$$

Onde:

$IDEIC_{wi}$  = Sub-Índice dos Desafios dos Docentes de Economia em Início Carreira segundo o aspecto w, no *i*-ésimo professor

w = dimensões a serem analisadas = (1,2 e 3)

i = docentes a serem analisados = (1, ..., m)

j = indicadores a serem analisados = (1, ..., n)

Para a dimensão Formação Inicial:  $n_1 = j [1,3]$ ..  $W_1 = 3$  indicadores;

Para a dimensão Formação Pedagógica:  $n_2 = j [1,6]$ ,...  $W_2 = 3$  indicadores

Para a dimensão Institucional:  $n_3 = j [1,4]$ ..  $W_3 = 4$  indicadores

Após essa etapa foi calculado o Índice dos Desafios dos Docentes de Economia em Início de Carreira – IDEIC, o qual constitui na soma das médias aritméticas dos sub-índices de cada dimensão, dividido pelas dimensões analisadas. O IDEIC permite analisar o nível dos desafios encontrados pelos docentes de economia em início de carreira. O referido índice varia de 0 (zero) a 1 (um). Quanto mais próximo de 1, maiores são os desafios reportados pelos docentes

### 2.3 Análise dos dados

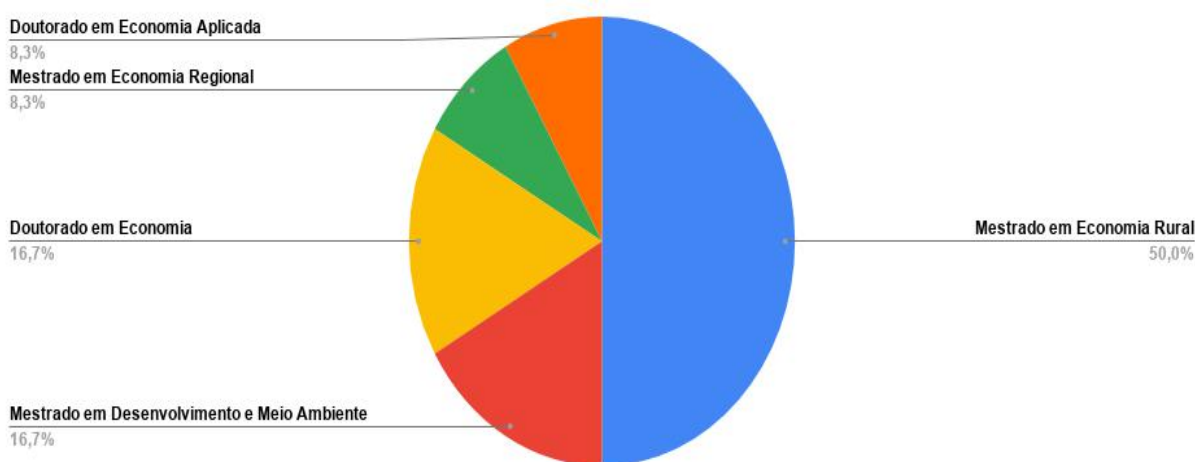
A análise dos dados foi realizada de forma quali-quantitativa. No caso das questões construídas no modelo da escala de Likert (1932), o tratamento dos dados e análise ocorreu por meio da estatística descritiva, utilizando o software Microsoft Excel 365. Além disso, foram elaboradas segundo o modelo da escala de Likert (1932), com cinco níveis de resposta, que variam de 1 – Discordo completamente a 5 – Concordo Completamente; 1 – Nenhuma responsabilidade à 5 – Grande parte.



### 3. Resultados e Discussão

Do total dos entrevistados (12), cerca de 67% (n= 8) são do gênero feminino e 33% (n= 4) do gênero masculino. Ademais, foi possível identificar que apenas dois professores possuem doutorado na área, sendo um em Economia e o outro em Economia Aplicada. Já 50% possuem mestrado em Economia Rural; 16,7% em Desenvolvimento e Meio Ambiente; e 8,3% em Economia Regional (Figura 1). A presente realidade evidencia o que outrora Lourenço e Vagula (2017, p. 1007) concluíram: “apesar dos docentes terem cursado programas de pós-graduação *stricto sensu*, grande parte não possuem uma formação que favoreça a sua prática pedagógica”.

**Figura 1** – Pós -Graduação *Stricto Sensu* dos entrevistados.



Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante à Pós-Graduação *Lato Sensu*, apenas 6 professores possuem, sendo elas: i) Docência do Ensino Superior; ii) Desenvolvimento Regional; iii) Gestão Pública Municipal; iv) Gestão Pública; e vi) Administração Financeira. Um fato a ser destacado é que apenas um dos docentes têm formação pedagógica. Uma hipótese que pode ser levantada é que, embora o docente tenha pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado), ele percebeu a necessidade de uma formação continuada que favoreça a sua prática pedagógica. No entanto, tal preocupação ou demanda deveria ser mais significativa, o que configura uma realidade preocupante, principalmente por serem docentes em início de carreira, tendo em vista que, conforme Oliveira e Silva (2012, p. 197):

Na maioria das vezes, tem se apresentado como uma dificuldade de muitos professores, principalmente daqueles que, por possuírem formação inicial em cursos de bacharelado, não obtiveram formação para a docência, ou mesmo aqueles que no período em que cursavam a pós-graduação, principalmente nos níveis de mestrado e doutorado, não participaram de formações voltadas para atuar como professores como é o caso de muitos bacharéis que atuam como docentes nas universidades [...]. São esses profissionais que chamamos bacharéis-docentes, aqueles que, sem uma formação didático-pedagógica para a docência, têm exercido a profissão.

No caso do presente estudo observa-se que apenas um dos docentes buscou fazer a formação pedagógica. É inconteste que os demais não tenham encontrado desafios ou carência de práticas pedagógicas para realizarem o ensino com qualidade, mas talvez não tenham buscado pelo fato que não há, ainda, uma prerrogativa que exija tal formação, já que “para ser docente em universidades é necessário cursos de pós-graduação *stricto sensu*, portanto é possível encontrar bacharéis ministrando aulas, bastando apenas serem mestres ou doutores” (Lourenço; Vagula, 2017, p. 1007).

No caso em questão, 83,3% dos docentes (Tabela 1) concordam em grande parte ou completamente que é importante fazer alguma formação pedagógica para o exercício da docência. Adicionalmente, 75% concordam em grande parte ou completamente e que o domínio dos conteúdos não é uma condição suficiente para alcançar o ensino/aprendizagem dos alunos. Ademais, 75% concordam em grande parte ou completamente que os desafios da docência no ensino superior perpassam das fragilidades da formação inicial.

**Tabela 1** – Análise de percentual sobre os temas abordados.

ITENS	PRÉ		
	DCGP	I	CGPC
Acredita que seja importante fazer alguma formação pedagógica para exercer a docência no ensino superior?	8,3	8,4	83,3
Acredita que o domínio dos conteúdos não é suficiente para alcançar o ensino/aprendizagem dos alunos?	16,7	8,3	75,0
Concorda que os desafios da docência no ensino superior perpassam das fragilidades da formação inicial?	8,3	16,7	75,0
Acredita que a formação pedagógica pode contribuir de forma significativa para a melhoria do ensino de economia?	0,0	8,3	91,7
Acredita que os desafios da docência são maiores nos cinco primeiros anos?	16,7	0,0	83,3

DCGP – Discordo Completamente ou em Grande parte; I – Indiferente; CGPC – Concordo em Grande Parte ou Completamente. Fonte: Elaboração própria dos autores.

Já 91,7% concordam em grande parte ou completamente que a formação pedagógica pode contribuir de forma significativa para a melhoria do ensino em Economia. Por fim, 83,3% concordam em grande parte ou completamente que os desafios da docência são maiores nos cinco primeiros anos de atividade docente.

É salutar destacar que é importante realizar/buscar formações continuadas que provoquem melhorias na práxis do ensino. “Contudo, a formação continuada por si só não resulta na melhoria da qualidade de ensino, mas promove novas possibilidades para alcançar a melhoria”. (Lourenço; Vagula, 2017, p. 1008). Além disso, conforme destaca Behrens (1996, p. 138), “a formação continuada não se apresenta por si só como a solução para os problemas de qualidade no ensino, mas abre perspectivas de construir ações coletivas, na busca da qualificação do trabalho docente”. O processo de formação continuada acaba provocando no docente a reflexão crítica do seu modelo pedagógico de referência com o modelo pedagógico do formador. Esse confronto de modelos resulta em um novo modelo pedagógico – o do docente que, agora, põe em prática os conhecimentos adquiridos.

A formação continuada reflexiva vem para suprir algumas lacunas que engessam a transposição didática docente, pois o domínio dos conteúdos específicos não é a condição suficiente para que o aluno retenha o conhecimento. Desse modo, a formação continuada serve “para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (Day, 2001, p.16). O ensino engessado, sem a transposição didática pode estar atrelado, também, às fragilidades da formação inicial do docente, dado que a docência é um “processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas” (Pacheco; Flores, 1999, p. 45), que perpassam a formação inicial.

A prática docente “[...] no ensino superior exige competências específicas que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias” (Masetto, 1998, p. 11). Nesse sentido, o autor ressalta nas entrelinhas que a docência no ensino superior transcende ao domínio dos conteúdos específicos. Além disso, o docente precisa ter as competências específicas, as quais estão correlacionadas à didática utilizada pelo professor.

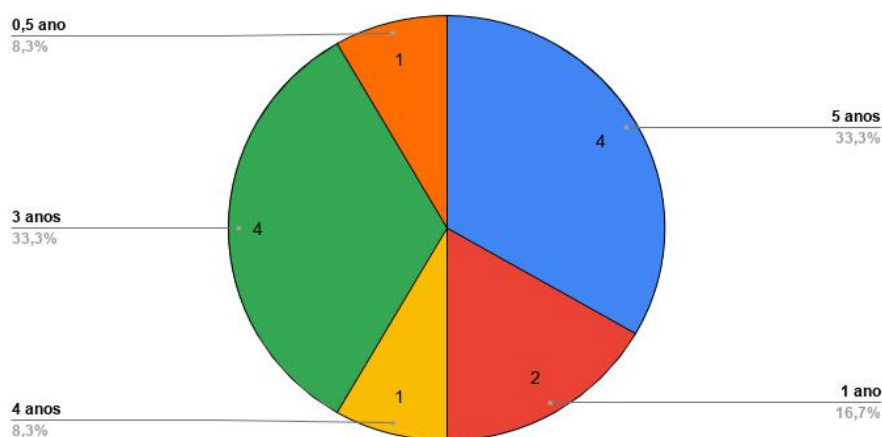
Os professores iniciantes enfrentam uma série de desafios e dificuldades, sofrem com o “choque da realidade”, se deparam com demandas inusitadas e exigências que provocam tensões, medo, insegurança e angústias pelas lacunas da organização do seu trabalho pedagógico, mas também um período de sobrevivência e de descoberta (Veeman, 1984; Huberman, 1992). Entende-se por professor iniciante, o professor em início de carreira docente entre o primeiro e o quinto ano do exercício profissional (Veenman, 1984; Huberman, 1992; Tardif, 2010), graduado ou pós-graduado.

É inegável que “é um período de tensões e aprendizagens intensas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal” (Garcia, 1999, p. 113). Apesar disso, é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (Tardif, 2010, p. 84). O período que compreende o primeiro e quinto ano de docência pode ser visto como a fase de afirmação ou negação da profissão, de encontro com identidade profissional ou desencontro.

Nesse sentido, vale ressaltar que, dos 12 docentes entrevistados, 33,3% (n= 4) e 33,3% (n= 4) têm três e cinco anos de docência, respectivamente; 8,3% (n= 1) quatro anos de docência; 16,7% (n= 2) têm 1 ano de atuação na docência e 8,3% (n= 1) atua apenas há seis meses (Figura 2). Nos cinco primeiros anos carreira docente os professores se deparam com acontecimentos que marcam a sua trajetória, trata-se do choque com a realidade que, segundo Garcia (1999, p. 28), é “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional.”

Os sentimentos causados pelo “choque com a realidade” são: medo, insegurança, desconforto e baixo autoestima, pois o docente passa a se deparar com desafios que surgem por causa da ausência de conhecimento pedagógico, principalmente, no caso dos professores com bacharelado, “[...] pois, ao se formar, o bacharel vai desenvolver a parte do mercado ao qual o curso se insere, enquanto as licenciaturas partem para o lado mais educacional dos cursos” (Zanella, 2011, p. 6-7).

**Figura 2** – Tempo de atuação na docência.



Fonte: Elaboração dos autores.

Os professores/bacharéis em economia se defrontam com essa realidade, tendo em vista às lacunas na formação pedagógica, uma vez que o saber pedagógico não foi contemplado em sua formação. Na ausência do saber pedagógico, os desafios são potencializados, pois o professor não tem a expertise, além de não ter sido formado para exercer a função de professor. Parte dos entrevistados concordam plenamente ou em grande parte que a ausência de recursos didáticos não favorece a realidade do ensino que eles se deparam (24,9%), embora 58,4% discordem completamente ou em grande parte.

**Tabela 2** – Os maiores desafios do docente de economia (bacharelado) em início de carreira (%).

ITENS	PRÉ		
	DCGP	I	CGPC
Ausência de recursos didáticos	58,4	16,7	24,9
Ausência de livros com abordagem didática	50,0	8,3	41,7
As disciplinas do curso de economia não favorecem tanto o uso de metodologias ativas	24,9	16,7	58,4
Falta de apoio do departamento no que se refere às práticas pedagógicas	8,3	16,7	75,0
Falta de parcerias entre colegas com mais experiência	8,3	8,3	83,4
A carga horária excessiva não contribui para a busca da melhoria do ensino	16,7	8,3	75,0

DCGP – Discordo Completamente ou em Grande parte; I – Indiferente; CGPC – Concordo em Grande Parte ou Completamente. Fonte: Elaboração dos autores.

Já 41,7% concordam em grande parte ou completamente que os livros na área de economia não trazem uma abordagem didática que os favoreçam. Adicionalmente, tem-se o caso de 58,4% concordarem em grande parte ou completamente que as disciplinas do curso economia não favorecem o uso de metodologias ativas, já 75% concordam em grande parte ou completamente que há falta de apoio do departamento em que estão lotados, no que se refere às práticas pedagógicas (Tabela 2).

Além disso, 83,4% concordam em grande parte ou completamente que falta um pouco de parcerias com os pares com mais experiência na docência, e 75% concordam em grande parte ou completamente que a carga horária excessiva não contribui para a busca da melhoria do ensino. Observa-se que as quatro primeiras abordagens da Tabela 2 estão relacionadas à carência de conhecimentos pedagógicos, pois “ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil” (IMBERNÓN, 2009, p. 90). O que falta para os docentes de economia em estudo minimizarem os desafios ora reportados, é ter o domínio do conhecimento específico e do conhecimento pedagógico.

O conhecimento específico trata-se dos conteúdos específicos da disciplina ensinada pelo professor, já o conhecimento pedagógico implica no domínio do saber fazer (estratégias pedagógicas) adotadas para tornar os conteúdos ensináveis, é a junção do saber teórico e conceitual e suas relações (Garcia, 1999). Nesse processo, “os novos professores aprendem e interiorizam normas, valores e condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar na qual se integram” (Garcia, 2010, p. 29). Portanto, é preciso também o apoio institucional para que os professores iniciantes criem a sua identidade profissional, que essa não esteja pautada apenas no domínio dos conteúdos específico. Além disso, é de “[...] suma importância, momentos de trocas de saberes e experiências entre os demais docentes” (Wiebusch; Teixeira; Wiebusch, 2018, p. 3).

Sem o domínio do conhecimento específico e do conhecimento pedagógico, o professor iniciante potencializa os desafios inerentes à atuação docente. Isso pode decorrer por motivos, a saber: i) Fragilidades do ensino no período da graduação; ii) Fragilidades do ensino da pós-graduação; iii) Falta de experiência com a docência; e iv) Carência de didática de alguns professores na graduação e pós-graduação (Tabela 3), desafios estes captados pelo IDEIC. Observa-se que em todas as dimensões analisadas os docentes reportaram enfrentar desafios, no entanto, como já era esperado, a dimensão “Formação Pedagógica (0,97)” é que apresenta maiores entraves para o exercício da Docência, seguida da “Formação Inicial (0,85)” e “Institucional (0,75)”.

As fragilidades do ensino no período da graduação e pós-graduação acabam sendo entraves para a *práxis* do ofício dos professores iniciantes e, principalmente, dos “docentes bacharéis” em economia. Ao se deparar com a docência, vivência em sala de aula, turmas numerosas e demandas inusitadas, o professor iniciante entra em desespero. Isso está atrelado a carência do conhecimento pedagógico aliado à fraca formação acadêmica, principalmente, por causa da discrepância entre

teoria e prática (Nono & Mizukami, 2006; Flores, 2010; Papi, 2011). Já que a “[...] formação inicial deve possibilitar ao futuro professor uma bagagem sólida de conhecimentos, propiciando condições adequadas para a aprendizagem dos alunos [...]” (Sampaio & Stobaus, 2015, p. 374).

**Tabela 3** – Sub-índices por dimensão e o IDEIC.

<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores (desafios)</b>	<b>Valor médio dos indicadores por dimensão e do IDEIC</b>
<b>Formação Inicial</b>	Fragilidades do ensino no período da graduação	0,85
	Fragilidades do ensino da pós – graduação	
	Falta de experiência com a docência do aluno na graduação	
	Carência de didática de alguns professores na graduação e pós-graduação	
<b>Formação Pedagógica</b>	Ausência de disciplinas optativas na graduação sobre didática	0,97
	Ausência de disciplinas obrigatórias e optativas na pós-graduação sobre formação Pedagógica	
	O estágio à docência não é suficiente para a melhoria da prática docente	
<b>Institucional</b>	Não há oferta de cursos de formação pedagógica para o professor iniciante	0,75
	O departamento não busca atrair cursos formação pedagógica para os docentes	
	Há formação pedagógica apenas para os professores efetivos, quando são lotados	
	Apenas nas reuniões do início do semestre é que se fala sobre melhorar a prática docente	
<b>IDEIC</b>		<b>0,86</b>

Nota: O IDEIC varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maiores são os desafios reportados pelos professores bacharéis, com formação em Ciências Econômicas, na docência do Ensino Superior. Fonte: Elaboração dos autores.

Outros fatores que têm contribuído para o “choque da realidade” do professor iniciante e, nesse caso, do bacharel em economia, são algumas lacunas vivenciadas na pós-graduação *Stricto Sensu*. O que se tem observado nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* é que, até os próprios professores demonstram ter carência de formação pedagógica, o que torna o ensino engessado e tecnicista. No entanto, é válido considerar que isso ocorre por falta de diretrizes que ancoram o modo como devem proceder à formação pedagógica para os professores do Ensino Superior. “As políticas públicas não estabelecem, diretamente, orientações para a formação pedagógica de docentes para esse nível de ensino. Muitos passam de alunos a professores sem uma reflexão sobre o que é ser docente” (Conceição & Nunes, 2015, p. 11-12).

A proposta inicial da LDB, sugerida pelo senador Darcy Ribeiro, não omitia à formação pedagógica para os professores universitários. “Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino” (Saviani, 1998, p. 144). No entanto, no processo de enxugamento do texto original da LDB, a necessidade de formação pedagógica do professor universitário foi omitida: “Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Como consequência, “[...] a formação docente para a educação fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação” (Veiga, 2006, p. 4).

Dessa forma, acredita-se que a falta de experiência do aluno com a docência e a carência de didática de boa parte dos profs na graduação e pós-graduação, são consequências da morosidade das diretrizes da LDB em não tornar obrigatória a formação didático-pedagógica para os professores universitários. Na ausência da obrigatoriedade, a formação pedagógica “[...]”

fica a cargo dele, sem exigências, sem obrigаторiedades, considerando autônoma a decisão para uma formação pedagógica, esta que deveria ser tão relevante quanto à pesquisa” (Correia & Goés, 2013, p. 341). Desse modo, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* acabam sendo “[...] o único espaço possível para a formação desses professores, ainda que de forma secundária, pois a ênfase desses programas continua sendo o desenvolvimento da competência na pesquisa científica, em detrimento da competência pedagógica” (Conceição; Nunes, 2015, p.12). Contudo, nos referidos cursos há ausência de disciplinas optativas e obrigatórias que contemplem a formação pedagógica dos futuros “docentes bacharéis”, sendo os cursos de Mestrado e Doutorado dos professores em análises um bom exemplo disso. O único contato que o discente da pós-graduação da respectiva área tem é no estágio de docência.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando possibilitar o espaço de formação pedagógica nos cursos de mestrado e doutorado de sua tutela, tornou obrigatório o estágio de docência para os bolsistas. Segundo a Portaria 76 de 2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no “Art. 18. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social [...]” (Brasil, 2010, p. 32). No entanto, na prática essa realidade nem sempre é executada como deveria ser, já que, segundo Lima e Braga (2016, p. 74):

O estudo conceitual e metodológico do Estágio de Docência abrange a função do professor da universidade, que tem a Didática como porta de entrada na profissão de professor do Ensino Superior. Na sociedade dita do conhecimento, não basta saber a ciência a ser ensinada, pois é preciso estabelecer a mediação entre este campo de conhecimento e os estudantes, de maneira que se promova o processo ensino-aprendizagem da profissão docente, valores e visão de mundo.

O espaço e o momento em que os alunos da pós-graduação *Stricto Sensu* têm contato com a formação pedagógica é via o estágio de docência. No entanto, em alguns cursos de pós-graduação a condução do estágio de docência, por parte dos professores orientadores, não provoca melhorias e nem instrumentaliza os discentes e futuros docentes, já que em alguns casos o aluno assume a disciplina ao invés de ser acompanhado pelo professor. Nesse espaço formativo o professor deveria conduzir o trabalho e compartilhar os saberes docentes com o discente e, além disso, permitir ao aluno o contato com a docência. O contato com a docência é o aluno assumir a direção de uma aula, e nesse contexto o professor o avalia. Por fim, prestar ao aluno uma devolutiva sobre a sua atuação. Outra medida poderia ser a retomada do aluno à sala após as considerações do professor orientador/supervisor, já que a interação dialógica professor-aluno é de suma importância para a sua formação.

No entanto, a forma como algumas instituições têm conduzido essa disciplina tem sido alvo de críticas, já que “[...] tem-se priorizado o saber prático, o qual por si só não é capaz de garantir uma formação adequada ao futuro docente, tendo em vista que o modelo vigente reforça ainda mais a crença de que se aprende a ensinar, ensinando” (Ferreira, 2019, p. 42). “Na prática, a docência não é valorizada, perdendo seu lugar para as pesquisas, nas quais estas muitas vezes acabam sendo cobradas em excesso para manter um professor na universidade” (Correia & Goés, 2013, p. 340).

Consoante a isto, Pereira *et al.* (2018, p. 68) relatam que:

Os jovens professores brasileiros estão sendo formados academicamente em um ambiente onde o produtivismo assume-se como protagonista, deixando pouco (ou nenhum) espaço para a docência reflexiva. Em consequência disso (sic) este jovem professor tende, em suas aulas, repassar aos alunos-clientes modelos, manuais e receitas para o sucesso organizacional.

Nesse sentido, o que perdura na docência do ensino superior, na maioria dos casos, é sobreposição da pesquisa sobre o ensino e a extensão, a tríade indissociável. Portanto, “o ensinar e o fazer docente são deixados em segundo plano, dando lugar

enfático à pesquisa e produtividade científica, ganhando ênfase e servindo como medida para a qualidade de um curso, bem como garantir destaque ao docente que produz” (Correia & Goés, 2013, p. 341). Um fator preocupante é que o produtivíssimo acadêmico, processo no qual a quantidade de artigos publicados é superior à qualidade, à docência e à extensão.

Além disso, conforme os relatos dos docentes entrevistados e, a partir do sub-índice da dimensão Institucional, parte dos desafios dos professores bacharéis com formação em Ciências Econômicas, no Ensino Superior, se deve à omissão das Instituições em não ofertarem ou promoverem espaços formativos. Outrossim, relatam que os departamentos não buscam atrair cursos de formação pedagógica para os docentes e, em alguns casos, isso só ocorre quando os docentes ingressam como professores efetivos. Por fim, destacam que apenas no início de cada semestre, na reunião departamental ou da coordenação é que se fala em melhorar a prática docente. Todos esses fatores explicam o valor significativo do sub-índice dessa dimensão (0,75). Behrens (2011, p. 445) relata que “os gestores das universidades, em geral, acreditam que a formação pedagógica pode ser oferecida aos professores no início do ano letivo por meio de palestras e cursos estanques”. Ademais, vale ressaltar que “[...] em grande número de vezes, trata-se de momentos enfadonhos para os docentes que passam a acreditar que esses eventos são para cumprir um protocolo e os frequentam porque são convocados.” (Behrens, 2011, p. 445).

Embora algumas Instituições de Ensino Superior ofertem espaços formativos de forma esporádica, quando são admitidos como docente no ensino superior, alguns “bacharéis-docentes” buscam cursos de formação pedagógica. Acredita-se que esses são os “que frequentam as especializações em metodologia do ensino superior, em didática ou formação pedagógica do professor universitário” (Behrens, 2007, p. 441). Essa realidade vem avançando em virtude de os “bacharéis-docentes” perceberem, a partir do choque com a realidade, a relevância e preponderância da formação pedagógica.

Masetto (2003, p.13) destaca que isso vem mudando pelo fato que a docência “[...] exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício da profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador”. Corroborando com esse pensamento, Junges e Behrens (2016, p. 211) relatam que “a docência universitária exige, além de conhecimentos sobre a área específica de formação, que o professor domine os fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, aliados aos saberes de sua experiência e de sua produção científica”.

A confirmação dessa máxima é o fato de alguns buscarem cursos de formação pedagógica, mesmo estando habilitados para lecionarem no Ensino Superior. Esses estão preocupados com o ensino/aprendizagem dos alunos e buscam os cursos de formação pedagógica como recurso para minimizar o ensino engessado/técnico (Behrens, 2007). Há ainda “[...] os que superam suas dificuldades e aprimoram seus conhecimentos e competências, tornando-se autodidatas em função do interesse e do entusiasmo que os envolve no exercício da profissão. São estes os formadores que se identificam com sua profissão” (Freire & Fernandez, 2015, p. 257). Os casos mais extremos são os que acreditam que não há necessidade de mudança (Rodrigues; Rodrigues, 2011).

Nesse sentido, foi possível perceber, a partir da criação do IDEIC, que os desafios inerentes ao ingresso dos bacharéis, na docência do ensino superior, perpassam algumas dimensões. Além disso, observa-se que os desafios são significativos/expressivos, pois o IDEIC global resultou em 0,86. Isso acontece porque “o momento inicial da atividade profissional do professor demanda uma formação que envolve um enfoque multidimensional, ou seja, uma interconexão entre o científico, o político, o afetivo e o pedagógico” (Behrens, 2007, p. 448). Portanto, “ser docente no ensino superior, no entanto, não é apenas uma questão de domínio de conteúdo em determinado campo. A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, e se configura por escolhas éticas e políticas” (Lourenço et al., 2016, p. 692).

No entanto, na percepção dos docentes entrevistados, outros fatores potencializam os desafios da prática docente, a saber: i) falta de uma formação de qualidade nos ciclos da educação Básica; ii) falta de reconhecimento e melhorias salariais; iii) Excesso de atribuições (Ensino, Pesquisa e Extensão); iv) falta de articulação entre os pares; e v) Poucos projetos de

ensino, pesquisa e extensão durante a graduação para ampliar as possibilidades de prática fora da sala de aula. Portanto, os resultados alcançados nesta pesquisa só reforçam a opinião de Zabalza (2004, p. 144) “o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”.

#### 4. Considerações Finais

O presente estudo teve por objetivo investigar os desafios vivenciados na docência do ensino superior pelos professores bacharéis em Ciências Econômicas em início de carreira. Ademais, compreendeu as percepções dos professores iniciantes quanto às necessidades formativas para a superação dos desafios da docência no ensino superior e, por fim, criou-se o Índice dos Desafios dos Docentes de Economia em Início de Carreira – IDEIC.

Sendo assim, conseguiu alcançar os objetivos propostos e responder a problemática levantada ao evidenciar que os maiores desafios enfrentados pelos bacharéis docentes, em economia, perpassam vários aspectos, realidade essa preocupante, a saber: i) ausência de recursos didáticos; ii) ausência de livros dos conhecimentos específicos com abordagem didática; iii) a dificuldade em utilizarem metodologias ativas nas disciplinas; iv) falta de apoio do departamento no que se refere às práticas pedagógicas; e v) ausência de parcerias com os pares com mais experiência, sendo a carga horária excessiva um dos vilões que compromete a melhoria do ensino, segundo os relatos.

Analisando os desafios reportados pelos docentes entrevistados, alguns questionamentos vieram à tona: i) a ausência de recursos didáticos, livros com enfoque mais didático e as dificuldades em utilizarem metodologias ativas não são uma extensão da carência formativa/pedagógica? ii) se não há uma motivação por parte da coordenação ou departamento, por que não criam grupos de estudos com pares que apresentam/enfrentam os mesmos desafios? iii) será a carga horária excessiva ou a falta de planejamento por parte dos docentes?; e iv) qual serão os motivos dos pares mais experientes não compartilharem suas experiências exitosas?

Levando em consideração que todos os docentes participantes do estudo são bacharéis em economia e docentes, foi constatado que a grande maioria é consciente da importância de cursar a formação pedagógica (83,3%), bem como que o domínio dos conteúdos não é suficiente para alcançar o ensino/aprendizagem dos alunos (75%), além de asseverarem que a docência no ensino superior perpassa às fragilidades da formação inicial (75%); que a formação pedagógica pode contribuir de forma significativa para a melhoria do ensino de economia (91,7%) e, por fim, que os desafios da docência são maiores nos cinco primeiros anos (83,3%), confirmando o que outrora foi verificado por Veenman (1984), Huberman (1992) e Tardif (2010).

Ter consciência que o domínio dos conteúdos não é a condição suficiente para o alcance do ensino aprendizagem, bem como ter convicção do mérito que a formação pedagógica pode proporcionar à sua formação docente, e o que ela pode ocasionar no exercício docente é, sem dúvida, o fomento para a busca de qualificações formativas. Isso é preponderante, porque a grande maioria dos “[...] professores profissionais liberais que atuam na docência universitária de maneira improvisada, nunca fizeram uma formação pedagógica e se aventuram numa docência do ensaio e erro por muitos anos” (Behrens, 2011, p. 444). Nesse grupo estão aqueles que, “[...] em geral, constroem suas práticas pedagógicas imitando os velhos professores e se negam a buscar uma qualificação pedagógica complementar para atuar nos cursos” (Behrens, 2011, p. 444).

Os desafios enfrentados se caracterizam em distintos aspectos, visto que vão desde carência da formação inicial, formação pedagógica e apoio institucional. No entanto, é inegável que “a experiência vivenciada do bacharel agrega uma contribuição significativa na formação para os alunos”. (Behrens, 2011, p. 442). A autora relata ainda que “[...] esse fato precisa ser considerado, pois a formação dos alunos depende também da vivência desses profissionais, pois, em geral, eles



trazem para o curso contribuições relevantes para discutir e exemplificar na sala de aula” (Behrens, 2011, p. 442). No tocante às dimensões do IDEIC, ora reportadas, observa-se que “ 2 – Formação Pedagógica” e a “1- Formação Inicial” são as que mais contribuíram para o elevado valor dos IDEIC (0,86).

No tocante aos indiciadores por dimensão, verificou-se que, na Dimensão 1 – Formação Inicial - dois indicadores foram responsáveis pelo computo elevado do sub-índice médio (0,85), a saber: i) Falta de experiência com a docência do aluno na graduação e ii) Carência de didática de alguns professores na graduação e pós-graduação. Em relação à Dimensão 2 – Formação Pedagógica, tem-se que todos foram responsáveis pelo elevado valor médio do sub-índice (0,97), mas dois tiveram peso maior: i) Ausência de disciplinas optativas na graduação sobre didática e ii) Ausência de disciplinas obrigatórias e optativas na pós-graduação *Stricto Sensu* sobre formação Pedagógica. Por fim, a Dimensão 3 – Institucional, onde os dois indicadores mais expressivos para o resultado foram i) Não há oferta de cursos de formação pedagógica para o professor iniciante; e ii) O departamento não busca atrair cursos formação pedagógica para os docentes.

Diante do exposto, destacam-se quatro principais contribuições da pesquisa; i) o fomento e discussão dos desafios dos docentes bacharéis em Ciências Econômicas em início de carreira; (ii) o diagnóstico dos principais desafios enfrentados pelos professores profissionais liberais; iii) uma análise crítica e quantitativa de um assunto que é tratado puramente de forma subjetiva e pontual em discursos nas Universidades, mas sem relatos na literatura; e (iv) a confirmação que os docentes entrevistados apresentam desafios em virtude das lacunas existentes por não terem formação pedagógica, além de hiatos na formação inicial e falta de apoio institucional para minimizarem os desafios outrora reportados.

As presentes contribuições apresentam algumas limitações, tendo em vista que a pesquisa utilizou a abordagem não probabilística, por conveniência, e não aprofundou nos aspectos qualitativos. No entanto, isso não invalida as conclusões ora reportadas e adquire importância ao elucidar o estudo dos desafios dos bacharéis docentes em economia, algo não encontrado na literatura nacional e internacional. Sendo assim, a conclusão mais direta do estudo é que os docentes bacharéis, com formação em ciências econômicas, enfrentam desafios no início da carreira docente.

A partir do diagnóstico dos desafios vivenciados na docência do ensino superior pelos professores bacharéis em Ciências Econômicas em início de carreira, surgem algumas inquietações para pesquisas futuras, a saber: i) será que os professores efetivos, após o término do período probatório ou durante, buscam realizar alguma formação pedagógica? e ii) ? Além disso, quando os doutores em exercício docente, ao retornarem ao departamento em que foram lotados, com aprofundamento em teoria e pesquisa, melhoraram sua prática docente?; iii) Ademais, ao retornarem, passaram a realizar pesquisa e extensão, ou buscaram a redução da jornada de atuação na docência, especialmente na graduação?; e iv) qual a percepção dos alunos no tocante a prática pedagógica e avaliação das disciplinas dos bacharéis em economia? O presente estudo não incrementou os respectivos questionamentos por não fazer parte dos objetivos propostos, mas acredita-se que uma boa resposta seria a iniciação ou aprofundamento das proposições levantadas.

## Referências

- Aaker, D. A., Kumar, V., & Day, G. S. (2001). *Pesquisa de Marketing*, trad. Reynaldo Cavalheiro Marcondes. Atlas.
- Abreu, M. C., & Marcos T. (Marcos Tarcisio) Masetto. (1990). *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. (2a ed.), Porto, 1995. p. 31-59.
- Amaral, A.L. *Significados e contradições nos processos de formação de professores*. (2010). In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica. p.24-46.
- Ariboni, S., & Perito, R. (2004). *Guia prático para um projeto de pesquisa-exploratória, experimental, descritiva*. São Paulo: Unimarco.
- Behrens, M. A. (2007). O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, 30(3).
- Behrens, M. A. (2011). Docência universitária: formação ou improvisação?. *Educação*, 36(3), 441-453.

- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- Brasil. Portaria CAPES 76/2010 - *Concessão de bolsas*. (2010). [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_076\\_RegulamentoDS.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf).
- Conceição, J. S. da, & Nunes, C. M. F. (2015). Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, 5(1), 9-36.
- Correia, L. C., & Góes, N. M. (2013). Docência universitária: desafios e possibilidades. *II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD*.
- Cunha, M. I. D. (2006). Docencia en la universidad, cultura y validez institucional: saberes silenciados en cuestión. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 258-271.
- Curvin, J., & Slater, R. *Quantitative Methods for Business Decisions*. (1990). – Englewood. Cliffs, N.J.: Chapman&Hall.
- Day, C., & Flores, M. A. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*.
- Evans, J. R., & Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet research*.
- Fernandes, C. R. S., de Sousa Viana, I. L. R., de Macedo Alves, A., Macedo, L. S., de Sousa Martins, A. M. G., & Rodrigues, M. T. P. (2017). A construção da identidade docente por bacharéis no ensino superior. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 3(1), 26-41.
- Ferreira, L. V. (2019). *O estágio docência e a formação pedagógica na área contábil: competências docentes adquiridas na pós-graduação*.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Freire, L. I. F., & Fernandez, C. (2015). O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. *Ciência & Educação (Bauru)*, 21, 255-272.
- Freitas, D. A., Santos, E. M. D. S., Lima, L. V. D. S., Miranda, L. N., Vasconcelos, E. L., & Nagliate, P. D. C. (2016). Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 20, 437-448.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica eo sentido da experiência. *Formação docente*, 2 (3), 11-49.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Plageder.
- Gil, A. C. (1999) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5a ed.), Atlas.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.), Atlas.
- Guimarães, P. R. B. (2012). *Métodos quantitativos estatísticos*. rev. IESDE Brasil.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. *Vidas de professores*, 2, 31-61.
- Huberman, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. (2000). In: Nóvoa, A. (org.). *Vidas de Professores*. Porto Editora, p. 31-62.
- Junges, K. D. S., & Behrens, M. A. (2016). Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. *Educar em Revista*, 211-229.
- Levy, P. S, Lemeshow, S. (1980). *Sampling for health professionals*. LLP.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*.
- Lima, M. S. L., & Braga, M. M. S. D. C. (2016). Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da Pedagogia de Paulo Freire no Ensino Superior. *Educar em Revista*, 71-88.
- Lira, D., & Sponchiado, D. A. M. (2012). A formação pedagógica do profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades. *Rev Perspectiva, Erechim*, 36(136), 7-15.
- Lourenço, C. D. D. S., Lima, M. C., & Narciso, E. R. P. (2016). Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21, 691-718.
- Lourenço, F. C, Vagula, E. Docência no ensino superior: formação continuada e a prática pedagógica dos docentes. (2017). In: IV JORNADA DE DIDÁTICA E III SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD. Londrina. ANAIS...Londrina. <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/IV%20Jornada%20de%20Didatica%20Docencia%20na%20Contemporaneidade%20e%20III%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/DOCENCIA%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20FORMACAO%20CONTINUADA%20E%20A%20PRATICA%20PEDAGOGICA%20DOS%20DOCENTES.pdf>
- Marconi, M. A, Lakatos, E. M. (2006). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. (3a ed.), Atlas.
- Masetto, Marcos T. (2003) *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. Summus.

- Meho, L. I. (2006). E-mail interviewing in qualitative research: A methodological discussion. *Journal of the American society for information science and technology*, 57(10), 1284-1295.
- Nascimento, V. S., Silva, R. F. (2013). Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. *Revista Inter-Legere*, (13), 336-365.
- Nono, M., & Mizukami, M. (2006). Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87(217).
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, E. C. (2008). *Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão*.
- Oliveira, V. D., & Silva, R. D. F. (2012). Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. *Holos*, 2, 193-205.
- Oliveira, C. C., & Vasconcellos, M. M. M. (2011). A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 15, 1011-1024.
- Pacheco, J. A. Flores, Maria Assunção. (1999). *Formação e Avaliação de professores*. Portugal: Porto Editora.
- Papi, Silmara De Oliveira. Professoras Iniciantes Bem-Sucedidas: Elementos De Seu Desenvolvimento Profissional. (2011). In: Reunião Anual Da Associação Nacional De Pesquisa Em Educação, 34., 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal. p. 1-16.
- Pereira, J. R., Sousa, C. V., Bueno, N. X., & Santos, L. T. (2018). Pedagogia fast food: Estágio docente e a formação de professores. *Teoria e Prática em Administração*, 8(1), 47-74.
- Reche, B. D., & de Vasconcellos, M. M. M. (2019). Formação docente para o ensino superior e os motivos de bacharéis frequentarem um programa de mestrado em educação. *Educação no Século XXI-Volume 41 Formação Docente Gestão e Políticas Públicas*, 15.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, 41-60.
- Sampaio, A., & Stobäus, C. D. (2015). O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. *Espaço Pedagógico*.
- Saviani, D., & nova lei da Educação, A. (1998). *LDB Trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados.
- SCHEERENS, J. *Melhorar a eficácia das escolas*. (2004). Lisboa: ASA.
- Seixas, R. H. M., Calabró, L., & Sousa, D. O. (2017). A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. *Revista Thema*, 14(1), 289-303.
- Soligo, V. (2012). Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. *Estudos em avaliação educacional*, 23(52), 12-25.
- Takashina, N. T. (1999). *Indicadores da qualidade e do desempenho*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & sociedade*, 21, 209-244.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Veiga, I. P. A. (2006). *Docência universitária na educação superior*. Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1, 87-98.
- Vogt, M., Degenhart, L., & Biavatti, V. T. (2016). Relação entre formação docente, metodologias de ensino e resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Ciências Contábeis. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 15(45), 63-77.
- Walter, O. M. F. C. (2013). Análise de ferramentas gratuitas para condução de survey online. *Produto & Produção*, 14(2).
- Wiebusch, A., Teixeira, E. M. M., & Maria, E. (2018) *Professores iniciantes de matemática: os desafios da docência*. In: IV seminário internacional pessoa adulta, saúde e educação.
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Artmed.
- Zanella, C. (2011). *As dificuldades didáticas dos professores iniciantes e os programas de formação inicial e continuada para docentes*. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26.