

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**Tornando-se Professor Universitário:
os primeiros passos na docência**

Neridiana Fabia Stivanin

Pelotas, 2013

NERIDIANA FABIA STIVANIN

**Tornando-se Professor Universitário:
os primeiros passos na docência**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Pelotas, 2013

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (Orientadora)

Prof.^a Dra. Maria Isabel da Cunha (PPGE / UNISINOS)

Prof.^a Dra. Helenise Sangoi Antunes (PPGE / UFSM)

Prof.^a Dra. Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto (PPGE / UFPel)

Prof.^a Dra. Marta Nörnberg (PPGE / UFPel)

**Dedico este trabalho ao Marcelo,
a minha família e a minha orientadora.**

AGRADECIMENTOS

O momento de registrar os agradecimentos é um tanto difícil. Há mesmo involuntariamente, o risco do esquecimento. Assumindo o risco, convém registrar minha gratidão aos que acompanham minha trajetória.

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais, **Valmor e Nelci**. Obrigada por me ensinarem a lutar com *alegria* pelos meus objetivos. Vocês são meus exemplos.

Aos meus irmãos **Monica e Vagner**. Obrigada pelo estímulo e confiança em relação às minhas escolhas.

Ao **Marcelo**, meu querido esposo, meu porto seguro. Obrigada pelo amor, respeito e compreensão com que dividiu comigo *pacientemente* a responsabilidade de escrever a tese. *Esta tese é tão minha quanto tua*.

À minha querida orientadora **Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet**. Obrigada por apostar em mim, e, com paciência, ajudar a construir este trabalho. Se cheguei aqui, foi porque você esteve sempre comigo e me compreendeu nas mais diversas situações. *Este trabalho é nosso*.

Aos compadres **Jeremias e Angela**. Obrigada pelos momentos de alegria e descontração. Vocês foram fundamentais na construção deste trabalho.

Às colegas e amigas **Catia Vighi e Andrisa Zanela**. Obrigada pelas inúmeras conversas sobre nossas teses e também pelos risos desmedidos durante esta fase de doutorandas.

À **Dona Rosa**. Obrigada por ter sido a *mãe portuguesa* quando a *mãe brasileira* estava a um oceano de distância.

À professora **Manuela Esteves**. Obrigada por me acolher e orientar durante o estágio doutoral na Universidade de Lisboa/Portugal.

Ao grupo de pesquisa *Pedagogia Universitária e Formação de Professores*. Obrigada **Cátia, Bitisa, Nadiane, Gabriela, Helenara, Maiara e todas as demais bolsistas** pela acolhida, apoio e convívio maravilhoso que estabelecemos nestes quatro anos, em que, juntas, refletimos sobre teorias, metodologias, temas e projetos de pesquisa.

Aos colegas do **grupo de pesquisa Formação de Professores, Ensino e Avaliação da Unisinos**. Obrigada pelos momentos em que juntos alimentamos nosso intelecto com provocações e estudos.

Aos **colegas de turma do doutorado** pelos momentos de estudos, de encontros... de companheirismo.

À todos os **amigos** de perto e de longe. Em especial a **Inajara Dias** e **Franciele Maboni**. Obrigada por fazerem parte de minha vida e pelas palavras confortantes em momentos conflitantes.

Às professoras **Maria Isabel da Cunha**, **Helenise Sangoi Antunes**, **Maria das Graças Pinto** e **Marta Nörnberg** por aceitarem, gentilmente, fazer parte da banca examinadora deste trabalho.

Aos **professores universitários iniciantes** colaboradores desta pesquisa. Obrigada pela disponibilidade e atenção durante o processo de coleta de dados.

À **Universidade Federal de Pelotas** pela oportunidade de doutoramento.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação** que não me ofereceu outra coisa senão as portas abertas ao conhecimento.

À **CAPES** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – duplamente – pela bolsa durante o Doutorado e pela possibilidade de, também com bolsa, realizar o estágio doutoral em Portugal.

E a **todos aqueles** que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

Uma das coisas que realizo com maior alegria é ensinar, fazer aulas. Gosto das aulas tanto quanto gosto daquilo que ensino. Fui escolhendo devagar meu ofício e hoje tenho certeza de que não poderia fazer escolha melhor. Pode soar romântico este testemunho, quando se considera a situação em que vivem os professores no Brasil. Não penso que sou exceção, um caso raro. Não deixo de enfrentar limites, de querer de vez em quando “largar tudo”, de ver às vezes a esperança se afastar. Entretanto, é no próprio espaço de trabalho que “esperanço” de novo, que retomo com vigor a luta, que encontro possibilidades e alternativas. Auxiliam-me nesse movimento a prática e a reflexão sobre ela, o fazer e o pensar crítico sobre ele, num exercício que mescla razão e paixão (TEREZINHA RIOS, 2006, p. 190).

STIVANIN, Neridiana Fabia. Tornando-se Professor Universitário: os primeiros anos da docência. 2013. 215 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

RESUMO

Essa pesquisa teve como foco a constituição da docência universitária nos primeiros anos de carreira. A fase inicial da docência é um período de intensas aprendizagens da profissão e se torna um campo profícuo de investigação. Assim, foi para ela que voltei meu olhar na tentativa de compreender o processo vivido por docentes universitários durante o período de iniciação à docência. A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa pautada nas reflexões propostas por Bogdan; Biklen (1994), baseada em entrevistas semi-estruturadas com a colaboração de 15 professores da Universidade Federal de Pelotas com até 5 anos de docência. Ancorada em um referencial teórico que aborda diferentes aspectos da docência universitária encontrei em Marcelo Garcia (1999, 2009), Masetto (2003, 2009), Pimenta e Anastasiou (2008), Cunha (2003, 2005, 2008, 2009, 2010), Mayor Ruiz (2001, 2002, 2007, 2009, 2009a), Veiga (2007, 2010, 2010 a), Pimenta e Almeida (2011) entre outros, subsídios para analisar e discutir os achados. Na sua condição de iniciantes foram instigados a falar sobre os motivos que os levaram à carreira docente, sobre as expectativas e desafios que se apresentam no cotidiano docente, sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem, sobre a concepção do ser professor, sobre as relações que estabelecem com os colegas no início da carreira e sobre saberes e conhecimentos necessários à docência. A pesquisa mostrou que a convivência familiar, os exemplos de ex-professores e o gosto pelo ensino foram os fatores definidores da escolha pela docência. Os principais desafios envolvem a sala de aula, especialmente na relação com os alunos e na construção de suas práticas pedagógicas. Os sujeitos afirmaram a importância de fazer algo diferente em suas aulas para despertar a atenção e o interesse dos alunos, porém não protagonizam práticas diferenciadas por encontrarem-se em processo de aprendizagem da docência, o que gera insegurança para romper com o ensino tradicional. *Ser professor* para os interlocutores é uma profissão muito importante e que envolve um processo contínuo e exigente de reinvenção de práticas. Reconheceram a ausência e ao mesmo tempo expressaram como necessidade os saberes pedagógicos para exercer a docência. Expressaram que mantém um bom relacionamento com os

colegas mais experientes, mas foi no *grupo de colegas iniciantes* que estabeleceram relações mais próximas, relações que se estreitavam à medida que um novo desafio surgia. A partir deste estudo, é possível afirmar que é necessário que a universidade se preocupe em proporcionar espaços/estratégias de formação no contexto em que se inserem os docentes iniciantes, pois eles estão em um período de “se transformar” professores e são receptivos a tais iniciativas.

Palavras-chave: Docentes universitários iniciantes, formação docente, inserção profissional.

STIVANIN, Neridiana Fabia. *Becoming a College Professor: the first years of teaching*. 2013. 215 pages. Dissertation (Doctoral Program in Education) – Post-graduate Program in Education. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brazil.

ABSTRACT

This study focused on the development of college teaching at the beginning of a professor's career. The early years of college teaching are not only a period in which there is much learning about the profession, but also an interesting field to be investigated. Therefore, I made an attempt to understand the process which young professors go through when they start their teaching careers. The methodology of this qualitative research was based on reflections proposed by Bogdan and Biklen. Semi-structured interviews were applied to fifteen professors that have taught at the *Universidade Federal de Pelotas*, in Pelotas, RS, Brazil, for less than 5 years. Studies carried out by authors who have addressed different aspects of college teaching, such as Marcelo Garcia (1999, 2009), Masetto (2003, 2009), Pimenta and Anastasiou (2008), Cunha (2003, 2005, 2008, 2009, 2010), Mayor Ruiz (2001, 2002, 2007, 2009, 2009a), Veiga (2007, 2010, 2010 a) and Pimenta and Almeida (2011) were used to analyze and discuss the findings. The young professors were asked to talk about the reasons why they began their teaching careers, the expectations and challenges they had to face in their everyday practice, the pedagogical practices they had developed, their conception of a professor's role, their relations with their colleagues at the beginning of their careers and knowledge which is needed for teaching. The research showed that the influence of their families, their former professors' model and their own love of teaching were definite factors that made them choose teaching as a career. Their main challenges comprised the classes, mainly their relation with the students and the construction of their pedagogical practices. They mentioned the need to do something different in their classes in order to call their students' attention and interest; however, they had not introduced new practices because they were still learning how to become a professor, a fact that made them feel insecure and prevented them from transgressing traditional teaching. In their views, *being a professor* is a very important occupation which involves a continuous and hard process of practice re-creation. They also acknowledged their

lack of, as well as the need to have pedagogical knowledge to be able to teach. They mentioned that they had kept good relationship with more experienced colleagues; however, it was with their group of young colleagues that they established good relations which got even closer when new challenges came up. This study definitely makes me point out that a higher education institution must provide education spaces/strategies in the context of young professors since they are going through a process in which “they are becoming” professors and are receptive to such initiatives.

Key words: Young professors, teacher education, professional insertion

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quadro elucidativo dos dilemas que envolvem os processos de formação dos professores universitários apontados por Zabalza (2004).....	74
Tabela 2- Quadro demonstrativo das experiências de formação nas universidades espanholas elucidadas por Mayor Ruiz (2009a).....	80
Tabela 3- Quadro demonstrativo das informações sobre os sujeitos da pesquisa.....	96
Tabela 4- Quadro demonstrativo dos objetivos, dimensões e categorias da pesquisa.....	104

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	155
1 CAMINHOS TRANSCORRIDOS PELA PESQUISADORA: O ENCONTRO COM O TEMA DE PESQUISA.....	17
2 A UNIVERSIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CENÁRIO DO ESTUDO	24
3 O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	31
3.1 Assumir a docência como profissão: a construção da identidade	40
4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: CONCEITOS E PROCESSOS	48
4.1 O processo de reflexão sobre as práticas formativas dos professores universitários.....	55
4.2 Dilemas que envolvem a formação dos professores universitários	64
5 O QUE DIZEM AS INVESTIGAÇÕES SOBRE OS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS INICIANTES E AS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO	77
5.1 O contexto internacional	77
5.2 O Contexto Nacional	87
6 PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS TRANSCORRIDOS.....	933
6.1 Objetivos e sujeitos da pesquisa.....	95
6.1.2 Caminho trilhado para a escolha dos sujeitos de pesquisa.....	95
6.1.3 O contexto da pesquisa	988
6.1.4 Instrumento de coleta de dados e análise	101
7. DOCENTES UNIVERSITÁRIOS INICIANTES: DISCUTINDO OS ACHADOS DA PESQUISA.....	1055
7.1 Motivos e expectativas sobre a docência universitária	105
7.2 Desafios enfrentados nos primeiros anos de docência	1122
7.3 Concepções sobre ser professor na universidade	124
7.4 Relações estabelecidas no convívio com os pares	1333
7.4.1 Relações estabelecidas no grupo de docentes iniciantes	1388
7.5 Saberes e conhecimentos necessários à docência na universidade	15050
7.6 Concepções sobre a sala de aula como espaço de ensinar e aprender	159
7.7 Prática pedagógica de professores iniciantes	1699

7.8 Algumas considerações sobre o Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1899
REFERÊNCIAS.....	1955
APÊNDICES	2077
APÊNDICE A – Carta convite encaminhada aos sujeitos da pesquisa	2088
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	209
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....	210
ANEXOS	212

APRESENTAÇÃO

O processo de construção desta Tese teve início muito antes de meu ingresso no curso de Doutorado em Educação. O trabalho que agora apresento é fruto de um período longo de estudos, reflexões, construções, desconstruções e reconstruções que venho fazendo desde meu ingresso no curso de Pedagogia, espaço de formação onde comecei a me interessar pelas experiências que ocorrem no contexto de inserção profissional.

Meu ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa foram minhas primeiras experiências docentes na condição de professora universitária. Foram momentos muito marcantes e que motivaram o desenvolvimento desta investigação cuja temática principal é *a constituição da docência nos primeiros anos da carreira universitária*.

Apresento, nesta Tese, as reflexões e descobertas que fiz ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e também os resultados encontrados. Para tanto, organizei este trabalho em sete capítulos.

Pensando ser importante revelar o significado deste estudo para mim, no contexto das inquietações, apresento, no primeiro capítulo, os caminhos transcorridos em minha vida pessoal e profissional. O objetivo é mostrar que o período de inserção na carreira profissional com suas peculiaridades e especificidades sempre foi foco de minhas preocupações, interesses e investigações e, por isso, as reflexões que faço sobre *a construção da docência neste período* simbolizam a continuidade e, ao mesmo tempo, a culminância de um caminho construído passo a passo durante minha trajetória de vida.

O segundo capítulo aborda aspectos sobre as mudanças ocorridas na Universidade. Organizei-o com o intuito de mostrar que as transformações que ocorrem continuamente na sociedade incidem sobre o trabalho dos professores universitários, desafiando-os a mudarem suas práticas pedagógicas.

Em seguida, no terceiro capítulo, apresento o contexto de inserção na docência universitária. Considerei oportuno elucidar as principais características, peculiaridades e especificidades que envolvem os primeiros anos de carreira docente, especialmente em decorrência do processo de expansão do acesso ao ensino superior e da falta de formação pedagógica dos professores universitários. Nesse sentido, aponto para a necessidade de um processo de construção da

identidade docente como forma de reconhecer os saberes específicos sobre o ensinar e aprender no contexto da docência universitária.

Destaco, no quarto capítulo a revisão dos estudos realizados sobre os docentes universitários iniciantes e as iniciativas de formação pensadas para fortalecer este profissional.

No quinto capítulo abordei aspectos que considerei importantes sobre formação docente, destacando conceitos, processos e dilemas que envolvem essa formação para os professores universitários.

No sexto capítulo, relato a metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, explicitando os instrumentos e procedimentos utilizados, a análise dos dados e as categorias que me ajudaram a compreender a construção da docência nos primeiros anos da carreira universitária.

No capítulo sete, apresento a análise dos dados a partir das categorias de análise. Procedo a análise dos achados da pesquisa, mostrando os movimentos feitos pelos professores iniciantes para desempenharem suas funções nos primeiros anos de docência.

Finalmente, apresento algumas reflexões com os achados da pesquisa, tendo presente que não se trata, propriamente, de uma conclusão, mas de algumas considerações sobre o estudo, reconhecendo que há a necessidade de novas pesquisas que venham a contribuir com a formação dos docentes que ingressam na universidade.

Meu desejo é o de ter contribuído, através do desenvolvimento deste estudo, para dar visibilidade ao tema que é muito caro para mim e que carece de investimentos em termos de investigações.

1 CAMINHOS TRANSCORRIDOS PELA PESQUISADORA: o encontro com o tema de pesquisa

No decorrer de nossa história, muitas pessoas e acontecimentos atravessam nossa vida, deixando marcas. Essas marcas, positivas ou negativas, contribuem para modelar a nossa identidade pessoal e profissional. Escrever sobre nossas experiências de vida é uma possibilidade significativa de reconstrução pessoal e profissional, pois, ao mesmo tempo que nos mostramos aos olhos dos *outros*, mostramos a nós *mesmos*, a forma como fomos nos constituindo ao longo do tempo.

Na perspectiva de Josso (2004, p.48),

falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar para si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático.

E mais, esse processo, segundo a autora, é

(...) também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p.48).

Uma história de vida é sempre individual e coletiva, pois é constituída pelas experiências vividas coletivamente dentro de um contexto de interpretações e significações individuais. São essas interpretações e significações que passo agora a relatar para mostrar os caminhos percorridos e que gestaram esta Tese.

Os primeiros contatos formais que tive com as letras foram através de uma professora que morava em minha casa quando eu tinha 5 anos. Naquela época, minha família vivia em uma comunidade do interior de Constantina/RS e acolheu a professora Elaine, pois, para ela, ficava longe retornar à sua casa todos os dias, depois do trabalho. Lembro com muito carinho dessa professora; seus ensinamentos foram e ainda são muito presentes em minha vida. Seu modo de ser, sua persistência na busca por seus objetivos foram características de sua personalidade que me influenciaram e me estimularam na busca pela minha construção pessoal e profissional.

Em casa, sob seu acompanhamento, eu realizava as atividades que ela organizava para seus alunos da escola. Aos poucos fui me familiarizando com a escrita e, no final do ano, ela me levou até a Secretaria Municipal de Educação para realizar uma prova, cujo resultado me permitiria ingressar na 1ª série do ensino fundamental. Lembro-me que senti medo, fiquei sozinha na sala, mas fiz o que me foi solicitado e fui aprovada para ingressar na escola com 6¹ anos.

A sala de aula era multisseriada, fato que não impedia que o trabalho transcorresse de forma tranquila, com integração entre os colegas. Frequentei essa escola até a metade da 4ª série, quando nos mudamos, eu e minha família, para uma localidade um pouco mais próxima da cidade. Nessa localidade, completei meus estudos de 1º e 2º graus².

Lembro de muitos professores que me marcaram por seu companheirismo, dedicação e paixão em ensinar. Em contrapartida, de outros professores tenho a lembrança da falta de motivação que demonstravam para buscar formas alternativas que nos ajudassem a entender o conteúdo quando este era de difícil compreensão.

Terminado o 2º grau, fiz meu primeiro vestibular, para Enfermagem, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Essa escolha estava diretamente relacionada à preocupação de meu pai, pois, para ele, o curso de Enfermagem me daria a garantia de ser uma profissional que teria mais facilidade de inserção no mercado de trabalho. No seu entendimento, com a formação em Enfermagem eu teria um emprego que me daria condições de sustentação econômica. No entanto, não fui aprovada no vestibular e, no ano seguinte, resolvi fazer vestibular para Pedagogia. Em 1997, ingressei, então, no curso de Pedagogia – habilitação em Séries Iniciais, e matérias pedagógicas do 2º grau, na UFSM.

No início do curso, ainda me sentia insegura em relação à escolha que havia feito, mas com o passar do tempo fui identificando-me com o curso e percebendo que tinha feito a escolha certa.

Desde o início procurei participar de grupos de pesquisa, pois percebia, a partir das falas dos docentes, que esta poderia ser uma oportunidade de aprofundar os estudos e leituras que perpassam a formação de professores. O convite para eu participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS – foi feito pela professora Helenise Sangoi Antunes, que, na época, era

¹ Na época o ingresso nas séries iniciais só poderia acontecer aos 7 anos.

² Atualmente Ensino Fundamental e Médio.

minha professora de Sociologia da Educação. Comecei, assim, a participar das reuniões de estudo para compreender como o grupo se organizava e também me integrar a ele.

Através do GEPEIS³, participei de pesquisas que me permitiram conhecer a realidade da escola e um pouco mais das práticas dos professores com os quais convivíamos.

As experiências vivenciadas através do contato e do convívio com esses professores me proporcionaram uma valiosa aprendizagem durante a graduação, pois me permitiram visualizar, através de exemplos da prática, o que na ocasião eu estava estudando na Universidade.

Relembrando os processos de aprendizagens vividos durante o curso de Pedagogia, remeto meu pensamento ao estágio do final do curso. Esse período foi de muitas aprendizagens, mas não posso deixar de mencionar que foi também de vivências conturbadas entre a teoria aprendida durante o curso e a prática que tínhamos que desenvolver com os alunos. Foi um período caracterizado por angústias, incertezas e inquietações.

Concluí o curso de Pedagogia e ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional, com o objetivo de compreender quais as concepções dos gestores em relação às práticas de ensino das estagiárias do curso de Pedagogia. Certamente meu objetivo carregava a experiência que tinha vivido no meu estágio.

Em 2003, comecei minha carreira de professora na Escola Marista Santa Marta/Santa Maria/RS. A experiência que tive nessa escola foi significativa em minha trajetória. O contato e o aprendizado com alunos foram vivências que colaboraram muito na construção de minha identidade profissional, visto que foi lá que percebi o quanto o professor precisa ser competente para ensinar e acolher seus alunos, pois todos merecem aprender. Percebi, também, a importância do trabalho coletivo, da troca de ideias entre os colegas, dos momentos de reflexão sobre o trabalho que desenvolvemos em sala de aula, do planejamento em grupo.

Dei-me conta de que estava me inserindo na docência e, mesmo tendo estudado e me qualificado no curso de Especialização, sentia necessidade de contato com as pessoas da escola para buscar subsídios para minha prática.

³ Coordenada pela Prof^a. Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira/PPGE/UFSM.

Relembro que o apoio recebido pelas colegas me deixava mais segura para desenvolver as aulas e, aos poucos, adquiria autonomia para fazer escolhas para a sala de aula.

Mesmo estando trabalhando, não deixei de participar do grupo de pesquisa, o que logo me motivou a continuar estudando. Assim, em 2005, ingressei no curso de Mestrado em Educação, também na UFSM.

Ao terminar o mestrado⁴ fui contratada como professora no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA⁵) para ministrar aulas no curso de Pedagogia. Iniciava assim minha carreira como docente universitária, mas, para poder me dedicar a essa nova experiência, precisei deixar a escola em que trabalhava com as séries iniciais⁶.

Durante o período em que fui professora universitária (2007-2008), muitos desafios se apresentaram diante de mim. Era o início de uma fase profissional que exigiu novas aprendizagens.

Novamente me sentia começando a carreira, pois, para ser professora universitária, entendia que precisava saberes *diferentes* daqueles que, em geral, mobilizamos para trabalhar com crianças.

Quando penso no meu ingresso no Centro Universitário Franciscano, a primeira coisa de que lembro é de uma palestra direcionada aos docentes contratados no mesmo semestre que eu. Lembro-me de uma frase proferida pela palestrante quando explicava os desafios iniciais da docência universitária. Ela dizia: “dormimos engenheiros/advogados/pesquisadores e acordamos professores”. A mim essa frase soava *estranha* ou não tão *impactante*, pois eu já tinha quatro anos de experiência de ensino fundamental, e isso me fazia sentir que era professora.

Entretanto, aos poucos, fui percebendo que outras exigências para a docência no ensino superior foram aparecendo, e eu me sentia angustiada, frágil, isolada, com muitas dúvidas sobre como ensinar “adultos”. Solta, sem apoio dos colegas e sem apoio institucional, enfrentei esse período fazendo tudo sozinha: planos de ensino, planos de aula, avaliações, preparando materiais para as aulas.

⁴ A pesquisa que desenvolvi teve como objetivo investigar as significações construídas acerca das perspectivas do curso, das experiências vivenciadas no estágio e da relação estabelecida entre a formação adquirida durante o curso e os aspectos que permeiam essas práticas, procurando identificar as influências que essas experiências exercem sobre as lembranças escolares, a construção da identidade profissional e os processos formativos, sob a orientação da Prof^a Dr^a Helenise Sangoi Antunes/PPGE/UFSM.

⁵ Em Santa Maria/RS.

⁶ Atualmente anos iniciais.

Com tantas responsabilidades e ocupações que preenchiam meus dias no preparo das aulas, passei a entender que o conteúdo da palestra começava a fazer sentido para mim. Não tinha oportunidade de refletir com mais tempo e trocar ideias com os colegas, mas percebia que, de fato, estava *acordando professora*.

Naquele momento inicial da carreira universitária, minha experiência do ensino fundamental era meu repertório de saberes, era o lugar de onde eu buscava exemplos, inspiração para desenvolver as práticas do ensino superior. Entretanto, muitas ressignificações eram necessárias, pois estava trabalhando com adultos.

Encontrava-me desacomodada com minha prática, e esta situação motivou-me a buscar mais estudos.

Entendia que o momento era propício para tentar compreender melhor situações como essas em um curso de doutorado. Seria uma oportunidade de continuar pesquisando e estudando na direção de perceber como se constitui este período de ingresso na carreira docente para professores que, assim como eu me sentia naquele momento, “acordavam professores”.

Fiz a seleção no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas o qual, mesmo sendo distante, não impediria que eu continuasse trabalhando. No entanto, isso não aconteceu, porque um dia antes de eu verificar a minha aprovação no curso de doutorado fui desvinculada do Centro Universitário Franciscano.

Iniciei o doutorado com dedicação exclusiva a ele e logo me inseri no grupo de pesquisa⁷ de minha orientadora.

Os estudos que começamos a desenvolver instigavam a reflexão sobre meu ingresso na carreira universitária, pois a pesquisa⁸ tinha como foco os docentes universitários iniciantes.

O encontro com essa temática foi muito importante para que eu repensasse minha trajetória e pudesse entender o que discutíamos no grupo quando analisávamos os dados da pesquisa e relacionávamos com o referencial teórico. Era como se eu estivesse analisando etapas que vivenciei no ingresso da carreira: falta

⁷ Grupo de pesquisa *Pedagogia Universitária e Formação de Professores*, sob. a coordenação da Prof^a Dr^a Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (PPGE/ UFPel).

⁸ Pesquisa intitulada *Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente*.

de apoio institucional, angústias em relação a como “dar aulas” para os adultos, e outras tantas questões que me inquietavam naquela época.

As discussões realizadas sobre os docentes iniciantes no grupo de pesquisa suscitaram reflexões importantes sobre o meu próprio processo de inserção profissional como professora universitária. Relembrava meu ingresso no ensino superior e pensava que, no meu caso, os saberes de minha trajetória como professora do ensino fundamental e de minha formação inicial me ajudaram a construir a minha forma de praticar a docência. Entretanto, interrogava-me sobre a condição dos professores universitários que ingressam na universidade sem nenhuma ou com pouca experiência profissional e sem a formação específica para o ensino. Como ingressam esses professores? A que saberes recorrem quando começam a ensinar? Que desafios enfrentam? Quais as suas expectativas em relação à docência? Como percebem esse período inicial da carreira universitária? Que saberes e conhecimentos consideram importantes para ensinar? Como estabelecem as relações interpessoais com seus pares? Como constroem sua forma de ser professor neste período da carreira docente?

Durante os estudos no doutorado tive oportunidades de ir elaborando o foco da tese. Isso foi possível através das leituras, discussões e atividades realizadas durante o curso. Foram momentos riquíssimos de trocas, aprendizados e reflexões teóricas que embasaram a construção deste trabalho e colaboraram muito para o meu crescimento pessoal e profissional.

Além disso, é importante destacar as experiências vivenciadas em meu estágio doutoral⁹, na Universidade de Lisboa. No período em que desenvolvi o estágio, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pude qualificar minha formação teórica através do contato com o material bibliográfico consultado, das discussões e trocas realizadas nas disciplinas em que participei, do contato com os investigadores portugueses, da participação em eventos e também através das orientações recebidas. Foram momentos muito significativos de crescimento e aprofundamento substancial das fundamentações teóricas que envolvem a formação de professores universitários. Essas vivências certamente influenciaram a elaboração desta tese.

⁹ A bolsa de estudos esteve vinculada ao projeto de cooperação entre Brasil- Portugal, intitulado *A problemática educacional em Portugal e no Brasil: desafios teóricos e práticos da pedagogia Universitária*/ CAPES/FCT, registrado sob o número 211/08, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos.

Em Portugal, assim como no Brasil, os pré-requisitos para ingressar na carreira universitária são aqueles decorrentes do processo de qualificação realizado através de pesquisas na pós-graduação.

O que observo é que parece naturalizada a ideia de que o processo de ingresso dos docentes na universidade não requer investimentos na formação pedagógica do professor universitário, pois os professores que ingressam, em geral, possuem titulação que os torna especialistas em uma área do conhecimento.

Entretanto, se considerarmos que a docência é uma atividade complexa e que demanda a discussão dos saberes sobre o ensinar e aprender na universidade, discussões que raramente são feitas nos programas de pós-graduação, então temos motivos para dar atenção aos professores universitários iniciantes.

Provocada por essas questões, pelas questões que me acompanharam no início da minha trajetória no ensino superior e pelos resultados da pesquisa do grupo, tracei como objetivo para essa tese: **compreender o processo vivido por docentes universitários durante o período de iniciação à docência.**

Com este estudo espero contribuir com subsídios que revelem os movimentos realizados pelos professores universitários iniciantes no desenvolvimento da docência nos primeiros anos da carreira e também com os estudos sobre esse período, no intuito de ampliar as possibilidades de discussões e fundamentações necessárias a este campo de pesquisa, pois minha tese é de que os professores universitários iniciantes necessitam de espaços institucionalmente organizados para auxiliá-los e orientá-los nesse processo inicial de construção da docência.

2 A UNIVERSIDADE: algumas considerações sobre o cenário do estudo

O estudo sobre os docentes universitários iniciantes exige algumas considerações sobre as transformações pelas quais as instituições de ensino superior vêm passando nos últimos tempos, pois essas mudanças incidem significativamente sobre a docência universitária e também sobre seus agentes.

As universidades foram, ao longo do percurso histórico, modificando paulatinamente suas estruturas, suas orientações educativas e suas projeções sociais. Porém, nas últimas décadas, o ritmo das mudanças tem se intensificado significativamente, o que se deve, em grande medida, à inserção da universidade nas dinâmicas sociais da sociedade e, com isso, esta instituição educativa passou a vivenciar mais de perto os conflitos e as demandas que emergem no cenário social, político e econômico em que cada universidade está inserida. De acordo com Zabalza (2004, p. 25),

de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De um lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um serviço que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força do trabalho da sociedade da qual pertence. De instituição conduzida por acadêmicos que definiam a orientação e administravam seu desenvolvimento, tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e as decisões políticas.

Para o autor, as modificações são bem amplas e atingem dimensões importantes no funcionamento da universidade. Assim, *de um lado*, a universidade sofre “a pressão da globalização e internacionalização dos estudos e dos pontos de referência comuns a todas as universidades” e, *por outro lado*, “há mais consciência da importância do *contexto* como fator determinante do que ocorre em cada universidade e das dificuldades para a aplicação de regras ou de critérios gerais (Zabalza, 2004, p.23).

Resultante da inclusão, de acordo com os estudos de Zabalza (2004), é possível observarmos que a *massificação do acesso ao ensino superior* é um dos aspectos de maior destaque nas transformações da universidade.

Para dar conta de se tornar um bem social, essa instituição teve de abrir suas portas para o maior número possível de cidadãos. Dessa forma, a antiga concepção elitista de educação para alguns/poucos, foi sendo desestruturada, e a educação superior foi se tornando objeto possível de aspiração para camadas cada vez mais amplas da população. Para atender a essa nova demanda de alunos, muitas instituições ampliaram a sua oferta de vagas, foram criadas novas instituições, e, além disso, foram feitos fortes investimentos na modalidade de educação a distância e na contratação de um número expressivo de professores.

Esse processo de massificação trouxe consigo alguns impactos para a docência universitária.

Um dos aspectos importantes, de acordo com Zabalza (2004), é o ingresso na universidade de alunos cada vez mais heterogêneos. Esse fato é visível, segundo o autor, tanto em relação aos diferentes níveis de interesse e motivação pela formação superior, quanto aos níveis de preparação acadêmica e intelectual com que chegam os alunos. O ingresso de um número considerável de mulheres, de alunos com faixas etárias bem diferentes e de alunos que já estão no mercado de trabalho também são elementos que redimensionam o papel do professor universitário e impõem novas estratégias formativas no espaço da universidade.

Outro aspecto importante decorrente do processo de massificação foi a necessária contratação de novos professores para atender a demanda expressiva de alunos. Esse aspecto exige reflexões importantes sobre a capacitação desses novos professores, sobre suas condições de trabalho e também sobre as atividades de ensino e de pesquisa que passam a desenvolver.

Também devemos considerar que o processo de massificação não ocorreu de igual forma nos distintos cursos. Ainda permanecem diferenças significativas apesar de sutis em relação ao *status* de alguns cursos e também de algumas instituições universitárias. Dessa forma, alguns conservaram seu selo elitista, enquanto outros foram mais afetados, sobrecarregando, inclusive, as salas de aulas e, com isso, favorecendo as condições precárias de trabalho Zabalza (2004)

Outro elemento significativo das transformações na universidade foram os *mecanismos de controle* inculcados nas instituições de ensino superior pelos poderes políticos, já que, com a inserção da universidade na vida social, ela passou a sofrer os efeitos das políticas desenvolvidas pelos governos (Zabalza, 2004). De acordo com o autor, “por falta de apoio financeiro incondicional por parte dos

poderes públicos, as universidades tiveram de curvar-se aos novos critérios que esses poderes foram impondo a elas no desenvolvimento de sua atividade e na administração dos recursos” (ZABALZA, 2004, p. 27).

Com isso, as universidades tiveram que encontrar formas alternativas de buscar financiamento para o desenvolvimento de suas pesquisas. Uma das formas foram os contratos firmados com algumas empresas para o desenvolvimento de pesquisas e assessorias, porém, nesse processo, grande parte de suas investigações acaba sendo condicionada aos interesses das empresas, e, assim, a universidade perde parte de seu potencial investigador (Zabalza, 2004).

Além da *massificação do acesso ao ensino superior e dos mecanismos de controle*, a universidade teve de se adaptar ao *novo conceito de formação contínua*.

A essência desse novo conceito está na consideração da formação como processo que ocorre ao longo de toda a vida das pessoas. Assim, de acordo com Zabalza (2004, p. 28),

relativiza-se o valor tradicionalmente atribuído à formação universitária como único caminho de credenciamento profissional. No atual cenário, a universidade desempenha um papel importante no processo de formação, mas não o encerra: a formação é iniciada antes de se chegar à universidade, é desenvolvida dentro e fora da sala de aula, continuando após se ter alcançado o título correspondente por meio da formação permanente.

Essas questões também estão ligadas ao movimento de inserção das universidades nas dinâmicas sociais. Atualmente, a formação é percebida como algo *necessário e irreversível*. Nesse processo, há a necessidade de ampliar os conhecimentos e os saberes, já que é preciso acompanhar as evoluções científicas e tecnológicas que ocorrem continuamente. Esse é um desafio para as instituições de ensino superior, que, durante muito tempo, fizeram “parte apenas de um período determinado na vida do indivíduo e pelo fato de manter-se em um mundo a parte, voltado para si mesmo, com sua cultura própria, com seus ritos, com suas estruturas tradicionais de formação” (Zabalza, 2004, p. 54). Entretanto, atualmente essas instituições precisam adaptar as estruturas formativas às demandas emergentes de acordo com o contexto social, econômico e político no qual estão inseridas, dando condições para que cada aluno possa estar preparado para exercer suas funções profissionais em um mundo que se transforma continuamente.

Esse cenário altera de maneira significativa o *sentido formativo da universidade*. Atualmente, há um consenso sobre a importância da formação específica para o desenvolvimento de atividades nos mais diversos espaços de atuação, e essa importância se amplia à medida que ampliam, também, as exigências e a complexidade de cada profissão.

Na perspectiva de Zabalza (2004, p. 37),

os jovens sabem que será difícil para eles encontrar uma ocupação profissional digna se não atingirem um bom nível de instrução. As famílias destinam uma parte importante de seu orçamento à formação. Os políticos começam a avaliar a formação como investimento em capital humano. Os trabalhadores têm consciência de que as condições de suas atividades profissionais estão mudando e que somente uma formação contínua irá capacitá-los para estarem atualizados e, assim, manterem-se como sujeitos competentes. Enfim, a problemática da formação transformou-se em algo constante e fundamental na definição de nossas vidas e no projeto da dinâmica social e profissional de nosso meio.

O autor acredita que a *formação contínua* só tem sentido se o próprio conceito de universidade e da missão formativa que ela assume puder ser ampliado para que, enquanto instituição educativa, atue como protagonista na *sociedade do conhecimento*, uma sociedade cada vez mais afetada pelas mudanças e transformações. Para tanto, é preciso que a universidade estabeleça uma *nova cultura universitária* que deve estar calcada em alguns pontos.

Um deles é assumir uma postura que valoriza e trabalha com a *diversidade dos alunos e que os percebe como partícipes de sua formação*. Nesse sentido, compartilho com as colocações de Zabalza (2004), quando o autor explica que é extremamente necessário avançar no estudo aprofundado do que é e de como se estabelece a aprendizagem dos alunos universitários dentro de uma perspectiva de aprendizado que ocorre ao longo de toda a vida e que, dessa forma, todas as experiências vivenciadas por eles precisam ser valorizadas.

A esse respeito, Masetto (2003, p. 23) lembra:

se entendemos que, no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores, não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão “aprender”. Ninguém poderá aprender por eles.

Outro aspecto importante é fazer com que, durante o período formativo, os alunos possam construir os *alicerces de sua formação* não como algo que se finda após sua conclusão, mas como algo que se estende durante toda a vida e que, por isso, precisa de uma contínua e intensa procura por qualificação. Trata-se de estimular nos alunos a capacidade de questionamento e a busca nas mais diversas fontes de conhecimento para responder aos diferentes desafios que cada profissão impõe.

Para o estabelecimento de uma cultura universitária capaz de dar conta das demandas atuais, a universidade precisa voltar sua formação para uma orientação calcada no desenvolvimento pessoal, e não na seleção dos melhores alunos. Evidentemente que a universidade deve estabelecer meios seletivos para garantir a formação e a inserção de bons profissionais no mercado de trabalho, entretanto, é importante que, enquanto instituição educativa, a universidade possa assegurar o seu “compromisso fundamental com as pessoas que desejam aprender e preparar-se profissionalmente e não apenas com a burocracia que regula as titulações e os acessos às profissões” (ZABALZA, 2004, p. 61).

Assim, é pertinente rever a concepção de *ensinar tudo o que se pode ensinar em uma determinada disciplina ou em um determinado curso*, pois, se partirmos do princípio de que a aprendizagem se prolonga por toda a vida, não há a necessidade de estabelecer uma luta contra o tempo para vencer conteúdos. O trabalho do professor deve estar voltado, durante o período de formação, em construir as bases para que os alunos tenham condições de continuarem aprendendo e buscando conhecimentos capazes de torná-los competentes nos diferentes espaços de atuação profissional.

A *atualização e a dinamização dos currículos formativos* também são importantes aspectos para o estabelecimento de uma nova cultura universitária de que fala Zabalza (2004). Entendo, assim como o autor, que atualmente é importante revisar as estruturas fechadas dos currículos de formação, para que se possa ter maiores possibilidades de trabalhar com temáticas que têm valor para a academia, mas também para os alunos, já que refletem as necessidades, os contextos e as peculiaridades dos alunos. Ao mesmo tempo, o autor aborda a importância de atividades formativas *extracurriculares* durante a graduação. Atividades que proporcionem habilidades e competências importantes para a vida dos alunos para que eles possam ter a oportunidade de vivenciar “experiências fortes, isto é,

atividades em que ele se envolva pessoalmente não apenas como alguém que aprende algo, mas como alguém que vive algo de modo a provocá-lo em todas as dimensões: intelectual, emocional, etc” (ZABALZA, 2004, p. 65).

Outro aspecto relevante é a revisão das *metodologias e das formas de avaliação* utilizadas em sala de aula. O autor destaca que as tradicionais formas de trabalho, baseadas em transmissão e memorização de conteúdos, já não fazem mais sentido e, por isso, devem ser ressignificadas pelos professores universitários, a partir de uma postura que assume um papel de professores como orientadores e facilitadores da aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos na organização das inúmeras informações a que têm acesso atualmente.

Para Masetto (2009), trata-se de recolocar a aprendizagem dos alunos como objeto central dos cursos de graduação, por isso é importante que os professores universitários, enquanto professores orientadores, facilitadores e estimuladores dentro do processo de formação profissional, privilegiem estratégias que possibilitem não apenas o ensino, mas o ensino e a aprendizagem dos alunos universitários. Para tanto, de acordo com o autor, no momento de organização das aulas precisamos trocar a pergunta “o que devo ensinar aos meus alunos? - por outra mais coerente - o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea?” (MASETTO, 2009, p. 12).

Neste processo, de acordo com Masetto (2009), está a possibilidade de conceituar a docência como *profissão*, para a qual se exige, além do domínio dos conhecimentos, uma postura de busca e valorização daqueles conhecimentos que ajudam o professor a fundamentar a sua prática pedagógica para ter condições de ampliá-la e melhorá-la constantemente.

Todas as mudanças ocorridas na universidade e as demandas que surgem dessas mudanças impactam a docência e interferem diretamente no trabalho dos professores universitários. Concordo com Zabalza (2004) quando ele aponta que a docência universitária nestes últimos tempos *complicou-se* muito, pois

ainda é importante conhecer bem a própria disciplina, mas o indivíduo já não pode chegar à classe e despejar o que sabe sobre o conteúdo a ser dado. Essa atitude não serviria para nada, pois alguns alunos estariam ausentes, outros não entenderiam nada do que lhes seria dito, outros veriam tudo como algo a ser estudado, mas de pouco interesse pessoal, etc. Felizmente, sempre há os alunos que nos acompanham com prazer e

aplicação; todavia, não podemos reduzir nossas atenções a esse grupo de alunos com aplicação incondicional. O problema está em como chegar ao conjunto de alunos com que trabalhamos, já que as lições e explicações tradicionais não servem (ZABALZA, 2004, p. 31).

Diante da complexidade que envolve a docência universitária na contemporaneidade, entendemos que são cada vez mais necessários espaços de formação pedagógica como possibilidade de embasar os docentes para fazer frente aos desafios com que se deparam na busca por ensinar seus alunos. Entendo como necessários espaços de formação onde as rotinas pedagógicas possam ser discutidas e fundamentadas teoricamente no intuito de construir as pontes entre os professores, os alunos e os conhecimentos construídos e em construção.

A inserção da universidade no cenário descrito anterior, as mudanças nela ocorrida e a complexidade da docência foram alguns dos aspectos que instigaram a realização desta investigação no sentido de compreender a constituição da docência universitária a partir da “voz” dos professores iniciantes na carreira.

3 O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

O panorama que se tem hoje no Brasil, com a expansão da educação superior pública proporcionada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni), implementado com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, fez aumentar a necessidade de professores universitários. Para suprir essa demanda, são contratados professores através de concursos públicos que privilegiam a sua titulação e o seu percurso investigativo, “ignorando” questões de ordem pedagógica.

É necessário considerar que, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96, no seu artigo 66, trata a formação do docente como *preparação* de professores para atuar no ensino superior, prescrevendo que aquela “[...] far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” – e é sabido que esses programas privilegiam o aprofundamento especializado em uma área do conhecimento e geralmente não propõem formação didático-pedagógica em seus currículos.

Dessa situação, decorre que ingressam, nas universidades, um número significativo de recém-doutores ou mestres que possuem expressiva produção acadêmica e sólida trajetória investigativa, mas que, em geral, não apresentam formação para assumirem a docência universitária, alguns com pouca experiência no campo profissional, outros com nenhuma experiência no ensino. São estes docentes que denomino como *docentes iniciantes*, aqueles que possuem até cinco anos de carreira docente universitária (BOZU, 2009).

Cunha (2008), ao analisar o ingresso dos docentes no ensino superior, apontou essa como sendo uma situação paradoxal. De acordo com a autora,

temos jovens integrantes da carreira universitária, quase no topo de sua progressividade, considerados professores. Entretanto eles não realizaram estudos do campo da docência e, em geral, não possuem prática profissional na sua área específica (CUNHA, 2009, p. 80).

O professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensinar na universidade. Em consequência disso, como explicam Pimenta e Almeida

(2009, p. 20-21), ao iniciarem sua carreira universitária os professores desconhecem cientificamente os elementos constitutivos da docência, como “planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno” – conhecimentos esses indispensáveis para o desenvolvimento da docência.

Para me aproximar do contexto da inserção na docência universitária, tomei por base os estudos desenvolvidos por Marcelo Garcia (1999, 2009a, 2009c), Mayor Ruiz (2009a, 2009b)), Huberman (1992), Feixas (2002), Bozu (2009, 2010), Isaia, Maciel e Bolzan (2010), Montes Delgado (2008), Papi e Martins (2010) Sanchez Moreno e Mayor Ruiz (2006). Estes autores vêm desenvolvendo investigações especificamente voltadas a entender o processo de inserção na docência. É possível observar, nessas pesquisas¹⁰ diferentes formas para referirem-se a esse período.

Marcelo Garcia (1999, p. 114), faz referência aos estudos de Burke, Fessler e Christensen (1984) para elucidar que o início da docência é um período de socialização em que ocorre num jogo de relações entre o profissional e o sistema, caracterizando-o como um período “em que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, e tenta alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia-a-dia”.

Ao pesquisar os professores da escola básica, Veeman (1988) usou a expressão “choque com a realidade” para expressar os conflitos existentes entre as idealizações feitas pelos professores e a realidade que encontram no espaço de trabalho quando iniciam a carreira. Para o autor, o choque com a realidade pode influenciar negativamente na postura dos professores recém formados, pois seus efeitos fazem com que os docentes percam sua capacidade de inovação, elemento muito valorizado pelas escolas quando contratam profissionais iniciantes.

Huberman (1992), ao estudar o ciclo de vida dos professores, elucida que, ao iniciar o percurso profissional, o professor passa por uma fase de “sobrevivência” e “descoberta”, uma fase permeada de confrontos entre o *novo* e a *exploração* de possibilidades de ação, avançando gradativamente para uma fase de

¹⁰ É importante ressaltar que essas definições sobre o processo de inserção profissional são, em grande proporção, resultados das investigações feitas na Espanha, contexto em que vem sendo desenvolvidas pesquisas sobre os docentes universitários iniciantes, suas dificuldades, necessidades e possibilidades de formação e programas de inserção. Entretanto, podemos fazer aproximações com o contexto dos docentes universitários brasileiros, pois entre estes estudos fica evidente que os professores iniciantes também são professores com uma vasta preparação nas diferentes áreas disciplinares, mas com carências na formação pedagógica e nas relações pessoais.

“estabilização”, em que começa a tomar uma maior consciência do seu papel e responsabilidade, enquanto educador. Este *ciclo*, conforme a definição do autor, não se constitui em etapas fixas, mas sim num processo dinâmico e bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor.

Feixas (2002), investigando o contexto universitário, considera o início da carreira nesse nível de ensino como um período difícil e que pode provocar insatisfações nos professores, levando-os a questionar sua capacidade para atuar como docentes. A autora explica que, em muitos casos, o local de trabalho não é o que imaginaram e “muitos professores iniciantes se sentem pouco preparados para enfrentar os problemas e suportar a pressão institucional”¹¹ (FEIXAS, 2002, p. 04). Em alguns casos, é possível observar que o fato de os docentes não se sentirem “preparados” pode ser uma das razões que os leva a desistir da profissão. Isso acontece quando as condições encontradas no contexto do trabalho são permeadas de experiências negativas e frustrantes com relação ao desenvolvimento da disciplina e também na convivência com os alunos.

Marcelo Garcia (2009c) caracteriza os primeiros anos de docência como um período em que os professores precisam fazer a *transição de alunos para professores*, por isso é um período carregado de muitas tensões e muitas aprendizagens.

Para Isaía, Maciel e Bolzan (2010), os primeiros anos de docência constituem o período de *converter-se* em professor. No entanto, é preciso considerar que esse processo não é tarefa simples, pois exige saberes e conhecimentos que não foram aprendidos na formação. Geralmente os docentes universitários possuem um vasto conhecimento de sua área específica, mas como não tiveram formação para a docência¹², pouco ou nada conhecem sobre as questões ligadas ao ensino e, por isso, sentem-se, no início da carreira, geralmente angustiados, confusos com as decisões que devem tomar para que possam ensinar seus alunos.

Sob este aspecto Papi e Martins (2010) mencionam que a *fase de iniciação* é um período que se inscreve como um tempo/espço privilegiado para a constituição da docência. De acordo com as autoras,

os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência

¹¹ Todas as traduções do espanhol são de responsabilidade da autora da tese.

¹² Tratamos aqui de professores que não fizeram cursos de licenciatura.

na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (PAPI; MARTINS, 2010, p.43).

A este respeito são importantes também as colocações de Marcelo Garcia (1999) quando explica que não devemos conceber o professor principiante como um “sujeito passivo, acrítico que assimila e imita as condutas e crenças da organização”. Sob este ponto de vista os docentes iniciantes podem ser uma fonte de renovação das práticas de ensino desenvolvidas na universidade, especialmente se forem orientados e auxiliados para tal.

Assim, também Montes Delgado (2008) explicita algumas vantagens que permeiam o período inicial e possibilitam investir no professor iniciante para que ele possa ser um agente de mudanças na universidade. De acordo com a autora as vantagens estão relacionadas a características como: *ilusão*, capacidade de trabalho, formação especializada, capacidade de adaptação às mudanças, proximidade com a utilização de novas tecnologias, criatividade e inovação.

No que se refere à *ilusão*, Montes Delgado (2008) explica que ela é um aspecto muito importante para enfrentar e superar as dificuldades dos primeiros anos de docência. De acordo com a autora o professor iniciante tem muito idealismo, vontade de trabalhar, de superar-se e melhorar cotidianamente nas suas funções de docência, investigação e gestão. Esta energia é benéfica para os grupos nos quais se insere na universidade e rejuvenesce o espírito de grupo de trabalho.

Sobre a *capacidade de trabalho* dos professores universitários iniciantes, Montes Delgado (2008) considera esta característica como sendo uma grande qualidade. O esforço e o sentido de responsabilidade que estes profissionais têm são determinantes para combater os problemas, os medos e as inseguranças específicas deste período inicial. Além disso, a capacidade de escuta e seu espírito de crítica os impulsionam a revisar constantemente seu trabalho no intuito de melhorar e aprender com seus colegas e também com seus alunos.

Outra característica, indicada pela autora, como vantagem do professor universitário iniciante é sua *formação especializada*. Na perspectiva da autora essa característica é relevante na medida em que são profissionais com pouca idade, mas com um elevado nível de formação em suas respectivas áreas de conhecimento, em idiomas e nas ferramentas de informática. Sabem que a

sociedade do conhecimento exige que se mantenham atualizados e por isso dedicam grande parte de seu tempo para ampliar e renovar seu saber.

A *capacidade de adaptação às mudanças* é uma vantagem do professor iniciante; como explica Montes Delgado (2008) esta capacidade está muito relacionada à *flexibilidade* e *versatilidade* desse profissional. Estas qualidades permitem que eles se adaptem a novas circunstâncias com certa facilidade, como, por exemplo, à criação de novos planos de ensino, novas disciplinas, novas metodologias e novos processos de avaliação.

Sobre o *uso de novas tecnologias*, Montes Delgado (2008), explica que os professores iniciantes lidam com as ferramentas de informática com mais *naturalidade* e *habilidade*. O uso de computadores em sua aula, a busca de informações na internet e a utilização de plataformas virtuais são exemplos de algumas possibilidades de inserção destas tecnologias que enriquecem os processos de ensino e aprendizagem.

Com relação à *criatividade e a inovação*, Montes Delgado (2008) explica que os professores universitários iniciantes podem incorporar em sua atividade docente novos enfoques, novos pontos de vista e novas ferramentas para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, e com isso podem modificar, inclusive, modelos de metodologias e de avaliação. De acordo com a autora sua espontaneidade e *frescor* são indispensáveis para renovar processos ancorados em visões do passado.

As características citadas pela autora supracitada são relevantes à medida que nos mostram uma perspectiva interessante em relação aos primeiros anos da docência. Além de enfrentar os desafios, as dificuldades e a insegurança, características recorrentes deste período inicial, os professores universitários iniciantes também podem constituir-se em protagonistas importantes para a reflexão e a reconstrução das práticas de ensino desenvolvidas na universidade. Ao considerar que estão construindo a sua forma de ensinar e que estão dispostos a buscar novas possibilidades, a inexperiência conta a seu favor e é um incremento importante para ajudá-los a modificar práticas tradicionais e superar a inércia encontrada em algumas práticas de ensino desenvolvidas na universidade.

Em estudos desenvolvidos por Mayor Ruiz (2009b) o protagonismo do professor universitário iniciante também é enfatizado como forma de fazer frente aos constantes desafios da universidade e encampar novos processos de ensinar na

universidade. Nestes estudos a autora mostra que as universidades tem feito um grande esforço para qualificar os docentes universitários iniciantes, porque entendem que eles têm condições de colaborar com os processos de mudança na universidade.

Por outro lado, Feixas (2002) explica que os professores iniciantes começam realmente a ensinar com idealismo, com expectativas positivas em relação à docência, acreditam que podem utilizar novos enfoques para entusiasmar os alunos e oferecer-lhes oportunidades de participação, querem colaborar com o departamento e a faculdade, estão dispostos a realizar as atividades e discutir sobre suas experiências; entretanto aos poucos esta motivação inicial vai esmorecendo durante o primeiro ano quando,

percebem a apatia de seus colegas diante de suas dificuldades, quando a eles são delegados as turmas de alunos com mais conflitos ou ainda as últimas turmas de cursos de licenciatura, quando os alunos tornam-se desrespeitosos ou quando o medo lhe impede de assumir diante dos demais que não estão preparados (FEIXAS, 2002, p. 03).

O professor iniciante geralmente sente-se inseguro e ansioso pela situação nova que vive nos primeiros anos da carreira universitária, é absorvido pelas exigências e informações que lhe chegam todos os dias, necessita realizar uma série de tarefas relacionadas à sala de aula, está aprendendo a conviver com seus colegas e com seus alunos. Além disso, geralmente, aos docentes iniciantes é dada maior carga horária e ao mesmo tempo possuem as mesmas responsabilidades de colegas mais experientes, dos quais se ressentem pela falta de colaboração e apoio.

Estudando as dificuldades do período inicial de inserção na universidade, Sanchez Moreno e Mayor Ruiz (2006) perceberam que, dentre as funções exigidas do professor, as atividades relacionadas ao ensino foram as mais destacadas por seus respondentes. As autoras entendem que isso ocorre por falta de formação para o ensino, pois o professor universitário pode se inserir nas tarefas de *investigação* a partir de seus estudos nos programas de mestrado e doutorado, porém “nada foi ensinado a ele sobre como *ensinar* uma turma de alunos, como elaborar um programa de uma disciplina ou preparar uma avaliação” (SANCHEZ MORENO ; MAYOR RUIZ, 2006, p.932).

Essa situação explica em alguma medida as angústias e desafios que marcam o período de iniciação na docência. Durante os estudos no mestrado e no

doutorado, os professores universitários, em geral, não tiveram possibilidades de discutir sobre os saberes que sustentam o ensino; entretanto, serão impelidos a posicionar-se diante das atividades e funções que cabem ao professor universitário desde o primeiro dia de aula.

A esse respeito são relevantes as considerações de Gibbs e Habeshaw (1989), apud Bozu (2009, p.320) sobre o sentimento de angústia que vivem os professores universitários no período de inserção na docência. De acordo com os autores,

os professores universitários iniciantes, por vezes acham que o ensino na universidade é um desafio *demasiado grande*. Tiveram experiências com professores entediantes e não querem acabar como eles. Estão dispostos a fazer o que for preciso para ser bons professores, mas quando são confrontados com as pressões e angústias do ensino se perguntam se vão conseguir (BOZÚ, 2009, p. 320)

As angústias descritas pelos autores também são decorrentes da situação de conflito em que vivem os professores iniciantes. Estão buscando um estilo profissional para dar aulas, não querem repetir atitudes de seus antigos professores que consideraram negativas, contudo não sabem como fazer para estimular os alunos e, ao mesmo tempo, conseguir o equilíbrio entre a autoridade e o afeto necessários para manter o domínio em aula.

Sob esse aspecto, os estudos desenvolvidos por Bozu (2009) exemplificam algumas dificuldades apontadas por docentes iniciantes. Para esses professores, as situações mais problemáticas na relação com os alunos são:

trabalhar com alunos que não seguem as orientações do professor; não conhecer as respostas para as perguntas dos alunos; não ser capaz de explicar as coisas de uma maneira clara ou interessante; não saber o que se espera dos professores iniciantes; conseguir que os alunos pensem por si mesmos; ser posto em prova por um aluno que teve uma avaliação negativa; distinguir em um grupo quem trabalha e quem fala; não saber o que fazer se alguma coisa não acontecer como o planejado; ser interpelado com perguntas difíceis fora do contexto da aula; ter pouco tempo para ensinar os conteúdos previstos (BOZU, 2009, p. 324-325).

As problemáticas apontadas nesse estudo indicam que há uma série de dúvidas em relação à postura que os professores devem assumir nos momentos iniciais da relação com o aluno; eles, por vezes, se sentem incomodados com o posicionamento dos jovens e, ao mesmo tempo, buscam um clima favorável para o desenvolvimento da disciplina. Isso leva a considerar que o início da carreira

universitária é um momento peculiar para os professores universitários, pois, como explicam Papi e Martins (2010), é nesse momento que o professor se defronta com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Isso os desestabiliza, os torna frágeis, inseguros diante das condições concretas das atividades que devem desempenhar.

Estudos de Isaia, Maciel e Bolzan (2010) evidenciaram que a insegurança no exercício docente é um sentimento apontado pelos professores sujeitos das suas pesquisas, quando rememoraram as vivências do início da carreira. Na perspectiva das autoras, a insegurança assinalada pelos docentes universitários denota o despreparo para as situações práticas inerentes ao exercício docente, o que acaba levando os professores iniciantes a buscar foco no conteúdo a ser ministrado como forma de esconder “os verdadeiros sentimentos: de insegurança, de despreparo, de ignorância das dimensões pedagógicas presentes no ambiente áulico” (ISAIA, MACIEL ; BOLZAN, 2010, p. 10).

Mayor Ruiz (2009a) considera que a falta de formação inicial¹³ para ser professor universitário faz com que esses professores reproduzam e perpetuem práticas tradicionais ao longo de sua trajetória profissional, não porque não querem fazer coisas novas, mas porque não conhecem outras formas de ensinar. A autora enfatiza, ainda, que, se compararmos os professores iniciantes com professores universitários mais experientes observaremos que

a falta de formação inicial, que caracteriza os professores deste nível de ensino, faz com que se sintam desconhecedores de um campo conceitual que fundamente sua prática docente, é quando a imitação de outros professores que consideram como modelos faz com que perpetuem estereótipos tradicionais existentes na docência universitária (MAYOR RUIZ, 2009a, p.178).

Diante da realidade anteriormente relatada, a autora aponta que não raro os professores universitários iniciantes buscam soluções pessoais para suas primeiras experiências enquanto professores e, na maioria dos casos, para ensinar, recorrem ao *ensaio e erro* a partir de posturas pouco críticas, tentando apropriar-se de práticas que lhes deem segurança. Ao lançarem mão de iniciativas particulares para organizar suas aulas, esses professores vão construindo uma forma solitária de

¹³ Autores como Marcelo Garcia (1999) e Mayor Ruiz (2009a) se posicionam favoráveis a uma formação inicial para a docência universitária. Esta formação baseia-se na construção de conhecimentos voltados para o ensino universitário.

praticar a profissão, buscando nos exemplos de professores que tiveram a inspiração para o seu ensino.

Em que pese a importância de aprender a ensinar através dos exemplos que tiveram enquanto alunos, essa é uma forma limitada, pois, baseada na imitação de modelos, incorre no risco de considerar o ensino como fenômeno imutável.

Na mesma linha de discussão sobre os professores que seguem modelos de professores, Pimenta e Lima (2004) conceituam essa forma como sendo uma *prática modelar*. Essa prática está atrelada a um entendimento de professor que não valoriza sua formação intelectual, restringindo a atividade docente apenas a uma atividade considerada bem-sucedida na medida em que se aproxima ao máximo de modelos já observados e “por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante” (PIMENTA ; LIMA, 2004, p 36). Nessa concepção, o professor é aquele que ensina porque dispõe o conhecimento para o aluno, e o aluno aprende porque expressa através de avaliações o que foi solicitado pelo professor. Isso mostra que os professores universitários iniciantes, muitas vezes, seguem os modelos da racionalidade técnica que prevalecia no espaço de sua formação. Uma formação que foi pautada na memorização e fragmentação dos conteúdos, na concepção de que o professor é a principal fonte de informação e na inexistência de relações entre os diferentes campos disciplinares.

Porém, é preciso considerar que o processo de ensinar tem especificidades próprias e não comporta modelos preestabelecidos com etapas a serem seguidas. Como explicam Pimenta e Anastasiou (2008, p.196), o ensino, “por sua complexidade e temporalidade, exige um processo de reflexão sistemática e, portanto, de pesquisa por parte daqueles que pretendem efetivá-lo com competência e seriedade”. Assim, é importante que os docentes iniciantes pensem o ensino como um fenômeno complexo sempre em movimento e diferente de acordo com os sujeitos, os espaços e o contexto em que ele ocorre.

Essa realidade exige um professor “flexível, aberto a mudanças, capaz de analisar seu ensino, crítico consigo mesmo, com amplo domínio de suas competências cognitivas e relacionais, capaz de trabalhar em equipe e de investigar sua forma de ensinar” (MURILLO et al., 2005, p. 6).

Todas essas exigências demandam um esforço significativo dos professores iniciantes, já que precisam aprender a ensinar para assegurar a aprendizagem dos

alunos de acordo com a sua área profissional, dentro de uma realidade exigente que é a universidade, dando conta também das suas responsabilidades atuais perante a sociedade e do perfil docente esperado.

Além de aprender a ser professor e dos desafios decorrentes desse aprendizado, quando ingressam na universidade os professores também precisam reconhecer o conjunto de convenções acadêmicas que perpassam a normatização do conhecimento científico, através da organização das rotinas das aulas, da disposição das salas, da lista de conteúdos e da forma de avaliação que compõem o processo formativo, pois, como explicam Isaia, Maciel e Bolzan (2010, p.05), é nesse período que “os professores iniciantes aprendem e interiorizam os conhecimentos, os modelos, as normas, os valores, as condutas pedagógicas, que caracterizam a cultura docente e acadêmica na qual deverão se integrar”. Por isso, quando nos referimos ao período de iniciação profissional, estamos nos referindo a fatores pessoais, profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor.

No mesmo momento em que os docentes universitários estão ingressando na carreira e aprendendo a ensinar, precisam assumir a docência como profissão, *identificar-se* com a docência e não apenas com a sua profissão de origem. Essa identificação poderá contribuir para o processo de inserção na docência, pois, ao se identificarem com a profissão docente, eles podem buscar conhecimentos pedagógicos que os ajudem a desenvolver o ensino.

3.1 Assumir a docência como profissão: a construção da identidade

De maneira geral, os docentes do ensino superior, em especial aqueles que fizeram cursos de formação que não foram cursos de licenciatura, não escolheram a docência como sua primeira opção.

Assim, muitos professores universitários iniciam a docência na universidade, mas ainda têm ou mantêm forte identificação com sua profissão de origem – ou seja, percebem-se mais como médicos, advogados, engenheiros, físicos, farmacêuticos, etc., do que como *professor de*; “nessa lógica, sua identidade costuma estar

centrada em suas especialidades científicas e não em suas atividades docentes” (ZABALZA, 2004, p. 114).

Talvez isso decorra da condição que no ensino superior geralmente se espera dos professores profundo conhecimento científico específico de sua área, aliado a uma prática profissional que legitime esse saber em seu espaço de atuação.

Cunha (2006) subsidia o entendimento dessa problemática quando explica que a despreocupação com saberes próprios para o exercício da docência se constituiu historicamente pela valorização do saber-fazer, incluindo o desprestígio do estudo da ciência pedagógica.

Esta situação aparece mais notadamente no ensino superior em cursos que formam bacharéis/profissionais liberais. Os docentes que neles trabalham parecem muito pouco preocupados com a formação pedagógica e desenvolvem a docência como atividade paralela à sua atuação como profissional liberal, assumindo-a como atividade *periférica*, que não exige dedicação e preparo para seu exercício (SELBACH, 2009).

Os profissionais constroem sua identidade a partir da formação na área e vem-na ratificada quando aprofundam seus conhecimentos específicos, em geral nos cursos de *stricto sensu*. (Pimenta e Anastasiou, 2002). No período de graduação são estabelecidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, a regulamentação profissional, o código de ética dentre outros, mas esses elementos são direcionados para uma profissão que geralmente não é a docência.

Assumir-se como professor universitário, na perspectiva explicada por Zabalza (2004), acima referida, está em “segundo plano” para os profissionais liberais que atuam como docentes, pois reconhecem as bases primordiais da sua identidade profissional alicerçadas no âmbito do conhecimento científico de sua especialidade, e não sobre os conhecimentos pedagógicos, como explica Selbach (2009).

Entendo que o exercício da docência torna-se importante na medida em que concede ao docente universitário uma identidade profissional. Nesse sentido, é importante que o professor perceba que sua identidade profissional como docente se definirá no momento que ele também considere a “prática” que desenvolve na sala de aula como condição que exige conhecimentos pedagógicos. (CARREÑO, 2011)

O que observo é que estes profissionais chegaram à docência no ensino superior por diversos caminhos e, para desempenharem as atividades ligadas ao ensino com propriedade, precisam fazer a passagem do profissional que se tornou professor para o professor profissional.

Conforme evidenciam estudos de Medeiros (2007, p. 77), nessa passagem está “o grande desafio da construção da identidade docente no ensino superior, uma construção não sem conflitos, sem embates, mas necessária”. A autora ressalta a importância de considerar a passagem do *profissional professor para o professor profissional* para que o professor reconheça o ensino como uma atividade social ampla, complexa e perpassada de saberes.

Ao reconhecer o ensino como atividade complexa, o professor precisa entender também que para o exercício docente são necessárias 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”, como explica Masetto (2009, p.11).

Essas competências estão ligadas à apropriação de uma área do conhecimento, ao domínio da área pedagógica e ao exercício da dimensão política no desempenho da docência universitária.

Nessa perspectiva, os professores precisam transpor a concepção de que para ser professor basta dominar o conhecimento específico de sua área. O conhecimento de sua área é necessário, mas não é suficiente. É importante que, em sua atuação, o professor considere, além dos conhecimentos específicos de sua disciplina, a forma como desenvolve o conteúdo e o modo como os alunos o entendem. De acordo com Masetto (2009) se o professor universitário observar que o objetivo principal da docência é a aprendizagem dos alunos, é importante que ele

tenha clareza do que significa aprender, quais os princípios da aprendizagem, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo [...] quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende na educação superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes? Como aprender a aprender permanentemente? (MASETTO, 2009, p. 20)

Na esteira dessas colocações, ainda são relevantes as *exigências intelectuais*. que Brown e Atkins (1994), apud Zabalza (2004, p. 111), entendem

como exigências de aspectos que os professores universitários devem dominar para trabalhar os conteúdos, aproximando-os de seus alunos. São elas:

analisar e resolver problemas; analisar um tópico até detalhá-lo e torná-lo compreensível; observar qual é a melhor maneira de se aproximar dos conteúdos e de abordá-los nas circunstâncias atuais (para isso, os professores devem ter diversas alternativas de aproximação); selecionar as estratégias metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possam ter como facilitadores da aprendizagem; organizar as idéias, a informação e as tarefas.

Essas *exigências intelectuais* são importantes para subsidiar as práticas educativas do professor universitário, para que ele não apenas transmita o conhecimento, mas que possibilite oportunidades favoráveis à compreensão do conteúdo. São aspectos que dão conta do laço educativo que deve ser estabelecido em sala de aula entre professores e alunos, a fim de que a aprendizagem tenha espaço para acontecer e que possa ser significativa para ambos. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008, p. 214), a aula configura-se em um processo “compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes”. Da mesma forma, são pertinentes os apontamentos que Rios (2008) faz sobre o momento da aula. Para a autora, a aula “é algo que professores e alunos fazem juntos [...] na diferença e na reciprocidade de papéis” (RIOS, 2008, p.75).

Nesse entendimento, a docência, como atividade complexa, exige, como explica Cunha (2009, p.83), “tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões”.

Admitindo todas essas compreensões, a construção da identidade docente se complexifica, já que grande parte dos professores do ensino superior é constituída por profissionais que não desenvolveram estudos sobre conhecimentos didático-pedagógicos.

Em seus estudos, Pimenta e Anastasiou (2008) evidenciam que a identidade é epistemológica e reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos* apontados em quatro grandes saberes conjuntos:

- 1) Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
- 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;

- 3) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;
- 4) conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (PIMENTA ; ANASTASIOU, 2008, p. 166)

Esses saberes dão corpo ao estatuto profissional dos professores e também dão os contornos específicos dessa profissão, sustentando o ensino através de práticas educativas pertinentes e capazes de aprimorar e fortalecer a atividade de ensinar.

Como o profissional liberal não recebe preparação específica prévia para a docência, sua formação e identidade vão sendo construídas ao longo de um percurso que se dá, de acordo com Cunha e Isaia (2003, p. 370),

na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que a pessoa do professor se reconhece ao longo do mesmo, formando-se e transformando-se em interação com grupos com os quais interage, sendo estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa.

O profissional que tem sua identidade intimamente relacionada com o campo científico do qual é oriundo, exerce importantes atividades de ensino e nada o obriga a investir esforços no sentido de aprimorar suas aulas. Por esta razão, qualquer iniciativa de formação acaba lidando com algum grau de resistência o que também faz parte do processo de construção de identidade, pois é neste processo de aceitação, recusa ou perversão que devem ser lidos os processos de identificação (DUBAR, 2005).

Também Marcelo Garcia e Vaillant (2009, p.26) referem-se a identidade profissional e explicam que “a identidade docente vai reconfigurando-se assim de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar de aprendizagem informal”. Durante sua formação, antes de ingressarem na docência, a ideia de professor universitário é de um profissional que não dialoga com os colegas sobre os processos de ensino que empreende na sua aula, que não investe tempo no planejamento de estratégias diferenciadas, que não se dedica a leituras na área da educação, mas que vai desenvolvendo as suas tarefas de professor quase que intuitivamente. Ao observarem este quadro “os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, em cuja construção influi mais os aspectos emocionais que os racionais” como explicam os autores.

Os estudos de Dubar (2005, p.135) contribuem no sentido de entendermos que a identidade nunca é conferida, outorgada, mas sim construída “sendo (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”. Para o autor “cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma.” (DUBAR, 2005, p.137).

Como ressaltam Marcelo Garcia e Vaillant (2009, p.37) “temos que entender o conceito de identidade dos docentes como uma realidade que evolui e se desenvolve tanto pessoal como coletivamente”, e que “a identidade não é algo dado ao que possui, mas algo que se desenvolve ao longo da vida”. Explicam os autores que

A construção da identidade profissional, e seu possível choque com a realidade se refere também ao problema da imagem social, as expectativas, realidades, estereótipos e condições de trabalho, contribuem a configurar o auto-conceito, a autoestima e a própria imagem social (MARCELO; VAILLANT, 2009, p.37):

A construção da identidade do docente universitário e a própria forma como encara a sua formação pedagógica não é determinada pela instituição a qual pertence, mas tem relação direta com ela e com as condições por ela oferecidas.

Para Dubar (2005, p.137), compreender os processos de identificação social requer entendermos dois processos heterogêneos que o autor denomina de “atos de atribuição” e “atos de pertencimento”.

O autor explica que os atos de atribuição visam definir “a identidade para o outro” ou “identidades sociais ‘virtuais’”. Os atos de atribuição referem-se à identidade que as instituições e agentes, que estão em relação direta com o indivíduo, atribuem a ele. Este processo só pode ser analisado através dos sistemas de ação nos quais o indivíduo está implicado, “e resulta das ‘relações de força’ entre todos os atores envolvidos e da legitimidade – sempre contingente - das categorias utilizadas”.

Quanto aos atos de pertencimento, Dubar (2005) explica que eles referem-se “à interiorização ativa, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos”. Tal processo refere-se à história desse indivíduo e “só pode ser analisado no interior das trajetórias sociais, pelas e nas quais se constrói a ‘identidade para si’” ou “identidades sociais ‘reais’” (DUBAR, 2005, p.139). O autor esclarece que esse grupo de referência, ligados às trajetórias sociais, pode ser o único que importa

subjetivamente para o indivíduo e não necessariamente o que ele pertence *objetivamente*. Percebemos, através dessas reflexões, que os professores podem estar exercendo a docência, mas seu grupo de referência pode não ser a profissão de professor.

Cabe salientar que Dubar (2005, p.140) mostra que esses dois processos não precisam coincidir entre si, sendo que “quando seus resultados diferem, há desacordo entre a identidade social ‘virtual’ e a identidade social ‘real’ que ela mesma se atribui”. Para o autor as estratégias indidentárias tem a função de reduzir a distância entre as duas identidades, e isso acontece através de dois processos que Dubar denomina de “transações externas” e “transações internas”. As transações externas (objetivas) ocorrem entre os indivíduos e os outros significativos e visa acomodar a identidade para si e identidade para o outro. Já as transações internas (subjetiva) pretendem salvaguardar parte de suas significações anteriores relacionadas à trajetória e biografia do indivíduo. A articulação entre as duas transações é a chave do processo de construção das identidades sociais.

Concordo com Pimenta e Anastasiou (2008) quando destacam que a docência na universidade se dá por um processo contínuo de construção da identidade docente, embasado nos saberes da experiência e construído no exercício profissional, mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Entretanto, de acordo com as autoras, para que a identidade de professor se configure nesse processo contínuo,

há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino, o que permitiria configurar uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os do ensinar (PIMENTA ; ANASTASIOU, 2008, p.88).

Entendendo a construção da identidade docente permeada de saberes epistemológicos como um processo sempre em construção e reconstrução, é essencial que os professores estejam implicados nesse processo, para que possam confrontar suas práticas cotidianas com os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social. Com isso, é possível que desenvolvam a capacidade de investigar sua própria prática e, a

partir dela, possam construir e transformar os seus saberes e seus fazeres docentes, em um processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

O contexto de inserção e a construção da identidade docente com as características apontadas levam a considerar a necessidade de discutir sobre a formação dos professores universitários.

4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: conceitos e processos

Ao discutirmos a formação do professor universitário, inicialmente é importante considerarmos que, enquanto professores, somos todos seres humanos, seres incompletos, inconclusos, inacabados (Freire 2009). Essas características nos impulsionam constantemente na busca por mudanças e aprimoramentos, tanto em relação aos aspectos pessoais quanto em relação aos aspectos profissionais. Nesse sentido, quando consideramos a palavra formação ela está, a nosso ver, intimamente ligada às características genuínas dos seres humanos que estão sempre em formação, para atender as suas necessidades pessoais, profissionais e as demandas que delas emergem. Na perspectiva de Alarcão (1997, p. 07),

cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser. São caminhos de descoberta e empenhamento gradual, de transições desencadeadoras de níveis progressivos de desenvolvimento, de choques e confrontos numa via que o deve conduzir à autonomia e à capacidade de livre e responsavelmente desempenhar os seus deveres de cidadão sem esquecer também os direitos que lhe são conferidos e sem reconhecer a necessidade das mudanças a introduzir para que cada um possa ser cada vez mais humano numa sociedade que se deseja cada vez mais desenvolvida. No seu percurso de formação encontra sujeitos que, de um modo ou de outro, desempenham também funções de formadores.

Para Marcelo Garcia (1999, p. 19), o conceito de formação está geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para alguma coisa. Dessa forma, ela pode ser entendida como **“uma função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou saber-ser que exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”. Ao mesmo tempo, a formação pode abranger **“um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências do sujeito”. E, por fim, podemos aludir a uma **“formação como instituição**, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação”.

O autor elucida que o conceito de formação pode ser explicitado a partir de várias perspectivas, mas, dentre elas, há um relativo consenso sobre a relevância que ocupa a *componente pessoal* no processo de formação. Um processo que está intimamente ligado aos desejos e às necessidades que levam as pessoas a

buscarem novas possibilidades de ação e satisfação pessoal. É um processo de construção individual que vai se realizando com vistas à atualização e o aprimoramento na busca da “plenitude” pessoal, da “identidade plena” (MARCELO GARCIA, 1999).

Entretanto, segundo Marcelo Garcia (1999) esta componente não se realiza unicamente de forma autônoma. Baseando-se em Debesse (1982), o autor explica que a formação pode ser também entendida como autoformação, heteroformação e interformação. Desse modo, a “**autoformação** é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”. Por seu turno, a “**heteroformação** é uma formação que se organiza e desenvolve ‘a partir de fora’ por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa”. Já a **interformação** pode ser definida como “a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos....e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da equipe pedagógica”(MARCELO GARCIA, 1999, p. 19).

Nesse sentido, a formação de professores está envolta por um contexto de discussões complexas sobre o processo que ocorre com cada sujeito a partir das ferramentas de formação que lhe são apresentadas. É um processo individual, mas também atravessado por experiências coletivas que influenciam e vão dando os contornos do percurso formativo de cada professor. Formar-se não é apenas expor-se aos conhecimentos, receber um treinamento, mas envolve o entrecruzamento de conhecimentos, vivências e o sentido que isso tudo faz nos contextos de vida e de trabalho dos professores.

De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 21), podemos observar que “a formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino”. Assim, o conceito de formação “inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas”. De acordo com o autor,

o conceito de formação tem a ver a com capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer [...] que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação que os sujeitos - neste caso os

professores- podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (MARCELO GARCIA, 1999, p.22)

Tavares (1997) também elucida a interdependência das variáveis que envolvem a formação de professores. Para o autor, a formação de professores é um processo que ocorre ao longo do percurso pessoal e profissional e envolve componentes de importância singular, mas que estão interligadas entre si. É em função desses aspectos que nos espaços destinados à formação devem ser considerados, “os sujeitos, as tarefas, os conhecimentos, os métodos, as estratégias, os materiais, os equipamentos e os contextos” (p.70). Ao conceber, organizar e realizar qualquer processo de formação é importante levar em consideração os problemas dos sujeitos, as suas capacidades, os seus níveis de desenvolvimento, tentando entender “como as pessoas são, pensam, sentem, agem, se comportam” (p. 70). Por outro lado,

não é possível pensar os processos de formação sem atender aos conteúdos, aos métodos, às estratégias, aos meios, aos contextos e sem adquirir, construir os conhecimentos necessários para perceber como todos os diferentes componentes se articulam e desenvolvem de um modo harmônico e progressivo como um todo que se constrói, desconstrói e reconstrói (TAVARES, p.70).

O autor chama a atenção para a compreensão da formação dentro de um contexto de produção de conhecimentos e saberes em que os desenvolvimentos pessoais, profissionais e sociais possibilitam a própria construção do ser humano. Na concepção de Marcelo Garcia (1999, p. 26), a formação de professores é entendida como

uma área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Nesse sentido, entendo que os espaços destinados à formação de professores se constituem em possibilidades de dar a eles um embasamento teórico e prático capaz de subsidiar as escolhas metodológicas, de ajudá-los a construir um

estilo de ensino assumido refletidamente e voltado à aprendizagem significativa dos alunos, de se reconhecerem profissional e coletivamente, de fazerem escolhas, aproximações, distanciamentos sobre as suas práticas educativas. Um espaço capaz de estimular seu próprio desenvolvimento profissional aqui entendido como “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (MARCELO GARCIA, 2009, p.09).

Ao discutir sobre a formação do professor universitário, não posso deixar de considerar que antes de se iniciar na carreira ele já possui experiências do que é ser professor, decorrentes de todo seu trajeto educativo enquanto aluno. Essas vivências influenciam na maneira com que os professores universitários constroem a sua forma de atuar na universidade, ainda mais se considerarmos o fato de que a formação inicial concebida como “um conjunto de atividades organizadas para proporcionar ao futuro professor os conhecimentos, competências e disposições necessários para as suas funções docentes” (Mayor Ruiz, 2007, p. 14), no atual contexto, ainda não existe. De maneira geral, os docentes universitários que não fazem cursos de licenciatura, têm, em sua graduação discussões em torno de objetivos, conceitos de profissão, conteúdos, regulamentos, código de ética e reconhecimento social, que são diferentes das necessárias para a preparação à docência.

Quando desenvolvem seus cursos de mestrado e doutorado em programas de pós-graduação *stricto sensu*, conforme exigência legal para o exercício da docência no ensino superior, descrita na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96¹⁴, desenvolvem atividades e discussões teóricas que estão, em grande medida, relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa com ênfase em um campo específico do conhecimento. Como apontam Almeida e Pimenta (2009, p. 20), nesses programas ocorre “a preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e em publicações e conferem visibilidade e *status* ao pesquisador”. Por consequência, esses cursos também não preparam para a docência e acabam cristalizando a percepção de que as atividades de ensino e pesquisa realizam-se de modo independente e que para ser professor basta conhecer profundamente uma área específica do conhecimento.

¹⁴ No artigo 66 está definido que a *preparação* para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Em que pese a importância dos conhecimentos construídos no desenvolvimento das pesquisas durante o mestrado e doutorado, acredito que a docência no ensino superior demanda conhecimentos que vão além desses, envolvendo conhecimentos específicos do ensinar e do aprender. Ter o domínio de uma área específica do conhecimento é uma das condições necessárias para ser professor a técnica, entretanto, para fazermos referência a um trabalho competente é necessário considerarmos também as dimensões ética, política e pedagógica. Dimensões que dizem respeito ao compromisso de ensinar, à responsabilidade na formação de futuros profissionais e também de estratégias que dão conta da socialização do conhecimento sem perder de vista o contexto e a sociedade de que professores e alunos fazem parte (RIOS, 2006).

Cabe salientar que algumas iniciativas vêm sendo desenvolvidas nos programas de pós-graduação como forma de aproximar o aluno de pós-graduação do contexto da sala de aula universitária. Uma delas é o desenvolvimento da disciplina denominada “Metodologia do Ensino Superior” que tem carga horária em torno de 60 horas e o objetivo de oferecer algumas referências e orientações para o pós-graduando atuar em sala de aula (FERENC; MIZUKAMI, 2005). Entendemos que essa disciplina é uma alternativa de vislumbrar as questões que envolvem a docência e sua importância é evidente, contudo, é importante dizer que a reduzida carga horária e também o fato de não ser ofertada em todos os programas de pós-graduação, denotam suas limitações para atender a todos os professores.

A segunda iniciativa é o Estágio de Docência Orientada¹⁵, destinado aos bolsistas de demanda social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com os professores orientadores e que tem por objetivo o desenvolvimento de uma formação de caráter pedagógico para, pelo menos, uma parcela dos acadêmicos dos cursos de pós-graduação (RIBEIRO, 2012). Entendo que este estágio pode ser uma fonte de experiência importante para se aproximar do contexto de sala de aula. Por outro lado, é necessário considerar que não há uma preparação prévia para a inserção deste aluno de mestrado e doutorado no contexto da sala de aula na graduação. Consolida-se, dessa forma, em uma exposição do aluno de pós-graduação ao ensino universitário sem a devida

¹⁵ É importante ressaltar que não é possível fazer generalizações sobre as implicações desta experiência na formação de cada sujeito, pois ela ocorre de diferentes formas nos diversos espaços de pós-graduação no País e assim, por vezes, há uma distância considerável do que essa iniciativa se propõe dentro do curso e o que realmente ocorre em cada Instituição.

formação e discussão sobre os processos de ensino que ele passa a desenvolver. Essa situação dificulta, em muitos casos, que o estágio possa ser uma experiência relevante no campo da docência e, também, que resulte em uma intervenção pertinente diante dos enfrentamentos inerentes à prática docente.

Os docentes universitários, de modo geral, não têm espaços institucionais para que possam, durante sua trajetória educativa, discutir os conhecimentos que envolvem o ensino e a aprendizagem pelos quais são responsáveis quando ingressam na universidade, ou seja, não tiveram uma formação voltada a consolidar “os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologia e estratégias didáticas, peculiaridades da interação professor –aluno” (ALMEIDA ; PIMENTA, 2009, p.20-21).

Mais preocupante ainda é observar que, ao longo de sua trajetória como docentes, os conhecimentos necessários para serem professores são pouco discutidos, valorizados, colocados em questão. Na verdade, esse processo é ainda pouco estimulado, pois como alerta Cunha (2006, p.10), “o que dá prestígio ao docente, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, são suas pesquisas e publicações, as teses que examina, as conferências que profere, os financiamentos que consegue para seus projetos”. De maneira geral, o ensino universitário carece de valorização, discussão e, por consequência, de muito investimento em termos de formação para os professores universitários.

Na perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2008, p. 186),

a formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender. Ele requer também que se invista em sua formação contínua nas instituições, nas quais instaure práticas democráticas e participativas de análise, de compreensão, de crítica, de proposição de novas práticas institucionais que visem tornar o ensino numa conquista para todos os alunos.

É importante que as estratégias de formação desenvolvidas com os professores universitários possam ser contempladas de maneira permanente e desde a fase de iniciação da carreira, como forma de dar instrumentos e subsídios práticos e teóricos para que eles possam, tal como nos explica Mayor Ruiz (2007, p.

27) tornar-se “professores reflexivos, abertos a mudanças, capazes de analisar sua prática, críticos consigo mesmos, com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais”. Assim, talvez, desde os primeiros anos de docência na universidade os professores universitários possam ser amparados na construção de seu fazer docente e, ao mesmo tempo, possam (re)significar as vivências que tiveram enquanto alunos ampliando-as através do investimento constante em seu desenvolvimento profissional docente no intuito de “incrementar a capacidade de compreender, indagar e transformar suas práticas docentes mediante o esforço de descobrir e reconstruir as próprias histórias pessoais e a realidade em que estão imersos”(MAYOR RUIZ, 2007, p. 39).

Mayor Ruiz (2007) explica que, quando é dada aos professores a oportunidade de analisar e avaliar o que fazem e por que fazem, são capazes de se sentirem estimulados a mudar suas práticas docentes. A autora entende que a formação de professores universitários se assenta sobre os seguintes pilares fundamentais:

1. A formação deve ser sentida por aqueles que a protagonizam, deve estar contextualizada no centro do trabalho, deve ser reflexiva sobre sua própria prática, preferencialmente colaborativa porque assim as incertezas sobre o novo são menores e deve estar assessorada e acompanhada por colegas mais experientes de acordo com as temáticas a tratar;
2. Uma avaliação que justifica a formação quando é entre colegas de onde existe confiança e colegialidade, por isso se entende não como focalizadora, mas dirigida a melhorar, em definitivo, formativa e, além disso, não deve se entender como uma ação esporádica e sim como um processo contínuo vinculado com a própria prática;
3. Uma inovação na prática e da prática como consequência do processo de formação e de avaliação, que resulta em projetos colaborativos para melhorar a docência (MAYOR RUIZ, 2007, p. 21).

A formação do professor universitário deve estar ancorada em uma perspectiva que tem, no percurso inicial da trajetória deste professor, o início de um processo contínuo, no qual a profissão vai se consolidando através de construções individuais e coletivas sempre apoiadas e mediadas pela reflexão teórica sobre as práticas, com vistas ao seu aprimoramento constante. Ao mesmo tempo, a formação deve buscar a superação do trabalho isolado do professor universitário, pois como aponta Anastasiou (2011, p. 50), “como profissionais altamente qualificados para resolver questões importantes em processos de pesquisa e derivadas de produção de conhecimento de ponta, vivem habitualmente situações costumeiras de trabalho individual e, muitas vezes competitivo”. O trabalho formativo

deve priorizar a produção, a contextualização e a análise das experiências vividas pelos professores de modo que elas possam ser discutidas e compreendidas por todos os professores. Essa postura valoriza a tolerância no trabalho coletivo, a capacidade de ouvir o outro, de interagir, de ser sensível para questionar a si mesmo e aos colegas, além de estabelecer relações de confiança e parceria profissional.

Esse processo exige que a formação destinada aos professores universitários se assente sobre um processo que possibilita reflexões pertinentes sobre suas práticas docentes. Mas o que devemos considerar sobre o processo de reflexão? Em que sentido ele pode contribuir com a formação de professores universitários?

4.1 O processo de reflexão sobre as práticas formativas dos professores universitários

Entendo que é importante que o professor tenha perspicácia para observar os seus problemas e com discernimento e originalidade possa experimentar novas possibilidades de ação. Para isso salienta-se o que propõe Shulman (2005) a respeito da reflexão. Diz o autor que reflexão

é aquilo que um professor faz quando analisa retrospectivamente o processo de ensino e aprendizagem que tem desenvolvido, e o reconstrói, voltando-se para as experiências, os sucessos, as emoções e realizações. É através desta série de processos que um profissional aprende através da experiência. Isso pode ser feito de forma independente ou em conjunto (SHULMAN, 2005, p. 25).

Na perspectiva de Grillo (2000), a reflexão sobre a prática possibilita o desenvolvimento do pensamento e também da ação, pois faz com que o professor identifique situações particulares, processe informações a partir delas e elabore o seu diagnóstico para tomar decisões sobre as necessárias intervenções pedagógicas.

Mayor Ruiz (2007) explica que o termo reflexão se popularizou e se tornou um elemento estruturante de muitos programas de formação de professores. Entendo que a recorrente aposta no conceito de reflexão sobre as práticas desenvolvidas

pelos professores está na possibilidade de fazer com que eles reflitam sobre o ensino que desenvolvem com vistas a compreendê-lo e melhorá-lo no decorrer de sua trajetória de professor. É importante que os processos formativos destinados aos professores universitários possam fazer com que eles compreendam o ensino como uma situação em movimento, uma situação diferente a cada sujeito, cada lugar e a cada contexto, pois o ensino é um “fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação destas sujeitos — professores e alunos — historicamente situados que são, por sua vez, modificados neste processo” (PIMENTA ;ANASTASIOU, 2008, p. 48).

A reflexão como estratégia formativa, caracterizada por Schön (2000), aponta para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática. A reflexão da prática, na prática e sobre a prática é um caminho para tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional. Para tanto, o professor deve estar envolvido em processos de formação direcionados a fazer com que ele perceba que sua função vai além de executar tarefas, desenvolver conteúdos. Como sujeito de sua ação, é importante que ele reflita “sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogue-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que o faz. Para Marcelo Garcia (1999, p. 153),

o objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como substratos éticos e de valor a ela subjacentes. Por isso, algumas das estratégias pretendem ser como espelhos que permitem que os professores se possam ver refletidos, e que através desse reflexo - que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional.

Faz parte do processo de aprender a ensinar a observação das práticas de outros professores. Quando estão no início da carreira, tendem a utilizar as práticas de seus professores como modelo, inspiração, suporte para construir as suas, e entendem que elas são importantes e válidas, pois fizeram sentido quando foram alunos. Os processos de reflexão podem auxiliá-los na análise dessas práticas, dos seus contextos, das suas limitações e, por fim, torná-las mais coerentes e condizentes com os contextos atuais. Importante o que alertam Pimenta e Anastasiou (2008, p.199), dizendo que

a profissão de professores exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para a sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos.

Investir na postura reflexiva dos professores universitários, através dos espaços formativos, pode ser uma possibilidade de incentivá-los e capacitá-los a assumirem-se profissionalmente, de compreenderem e explicarem os processos educativos dos quais participam e de se sentirem fortalecidos para propor reconfigurações de suas práticas; principalmente de assumirem a crítica e a pesquisa sobre sua prática como estratégias de enfrentar os desafios inerentes ao contexto do seu trabalho. Esse movimento está ligado ao que Pimenta e Anastasiou (2008) conceituam como *pesquisar a prática*. Para as autoras, “pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda a profissão” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.196).

É importante valorizar o trabalho docente, e isso implica dar aos professores condições para que possam fazer apreciações críticas do contexto onde realizam sua prática, dotando-os de perspectivas de análise, ajudando-os a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais se dá sua atividade docente. Ao mesmo tempo, exige dos professores um posicionamento de *abertura, flexibilidade e coragem* para enfrentar as demandas da ação profissional, uma ação do “profissional professor e não apenas de um profissional de outra área que ocupa uma sala de aula na universidade e fica diante de um grupo de alunos repassando o conhecimento existente” como explicam Pimenta e Anastasiou (2008, p.198).

O processo de reflexão ajuda o professor nas suas escolhas, posicionamentos e dificuldades ligadas ao que é próprio de sua prática profissional. Quando estão no início de carreira, os professores universitários ainda não têm um repertório prático consolidado, mas se puderem ter oportunidades de discutir sobre as especificidades da profissão docente, tomando consciência delas, talvez, desde os primeiros anos, pudessem encontrar formas de se envolverem mais em reformas educativas necessárias ao contexto das práticas de ensino desenvolvidas na universidade.

Entendo que o processo que envolve a reflexão sobre as práticas só faz sentido se o professor se implicar, se perceber como parte do processo e desempenhar um papel *ativo* na análise de sua prática, pois, dessa forma, terá mais possibilidades de reelaborar suas concepções, implementando melhorias que tenham sentido para o trabalho que desenvolvem. Da mesma forma, os espaços para que tal processo ocorra devem ser bem construídos e organizados para que os professores se sintam, ao mesmo tempo, desafiados e amparados na construção das mudanças conceituais e práticas. De acordo com Mayor Ruiz (2007, p.33), “quando os professores adotam uma atitude reflexiva diante da sua forma de ensinar, se implicam em processos de questionamentos sobre os aspectos que envolvem o ensino e que geralmente são assumidos como válidos”. Por essa razão, de acordo com a autora, é tão importante que a formação destinada aos professores tenha como meta propor transformações sobre as concepções que os professores têm sobre o ensino que desenvolvem dentro do contexto em que estão inseridos, com vistas a tornar o conhecimento específico de sua disciplina em um conhecimento capaz de ser ensinado.

É inegável a necessidade de espaços para a formação didática do professor universitário. Rumbo (2000), citado por Mayor Ruiz (2007), destaca a importância que tem a formação didática destinada aos professores universitários, uma formação que, segundo o autor, é constituída por “um conjunto de medidas que ajudam este professor a transformar o conhecimento da disciplina acadêmica em um conhecimento ensinável” (p.14).

De acordo com Shulman (2005),

um professor sabe algo que outros não compreendem, ou seja, os alunos. O professor pode transformar a compreensão, as habilidades que precisam ser desenvolvidas, as atitudes e os valores desejados em representações e ações pedagógicas. Trata-se da forma como o professor se expressa, expõe, encena ou representa de diversas maneiras para que os que não sabem possam aprender, os que não entendiam possam compreender e discernir [...]. Assim, o processo de ensino se inicia necessariamente em uma circunstância em que o professor compreende aquilo que os alunos devem aprender e como deve ensinar. A partir disso, procederá a uma série de atividades para ensinar aos alunos os conhecimentos específicos e a oferecer oportunidades para que os alunos possam aprender (SHULMAN, 2005, p.09).

Uma das características dos professores universitários é ter uma formação voltada para a construção vertical e especializada do conhecimento, por isso,

geralmente dominam mais alguns conteúdos do que as formas de como fazer com que os alunos os compreendam. Assim, os processos de reflexão sobre as práticas em que se implicam docentes no intuito de ponderarem “o que fazem em aula, o que transmitem e como transmitem e por último, como os alunos aprendem, podem constituir-se em uma forma de ajudar os professores universitários a aperfeiçoarem sua profissionalidade docente” (MAYOR RUIZ, 2007, p. 14).

Uma profissionalidade, aqui entendida na perspectiva de Gimeno Sacristán (1992, p.65), que a concebe como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Para isso o docente universitário deve ir além dos conhecimentos teóricos sobre a disciplina que ensina, sobre os conteúdos que a constituem, com uma “boa preparação didática que lhe permita analisar sua prática docente e tomar decisões racionais sobre as mudanças que deve introduzir em suas atuações educativas, para melhorar a qualidade de sua docência” (RUMBO, 2000 apud MAYOR RUIZ, 2007, p.15)

Essa postura profissional pode incentivar o protagonismo do aluno na busca pela construção do seu saber, dando espaço para uma formação profissional que

supere a especialização estreita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do *pensamento autônomo*, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita *interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente*; que ensine a *resolução de problemas, estimule a discussão*, desenvolva *metodologias de busca* construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que *confronte os conhecimentos elaborados* e as pesquisas com a realidade; mobilize visões *inter e transdisciplinares* sobre os fenômenos e aponte a possibilidade a solução de problemas sociais (ensinar com extensão). E uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p.22-23).

Shulman (2005) explica que se tivéssemos que organizar os conhecimentos que o professor deve ter como base, poderíamos destacar as seguintes categorias: o conhecimento do conteúdo; o conhecimento didático geral; o conhecimento do currículo; o conhecimento didático do conteúdo; o conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimentos dos contextos educativos; conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 2005).

Dentre esses conhecimentos, o autor destaca o *conhecimento didático do conteúdo* como um elemento central do conhecimento do professor. Este conhecimento representa a combinação apropriada entre o conhecimento do conteúdo a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático do como ensinar. De acordo com Shulman (2005) o conhecimento didático do conteúdo “é a combinação entre matéria e didática através da qual se chega a uma compreensão de como determinados temas e problemas se organizam, se representam e se adaptam aos diversos interesses e capacidades dos alunos” (p.11).

Marcelo Garcia (1999), ao analisar as investigações feitas por Reynolds (1992) a respeito do conhecimento didático do conteúdo, observou que os temas dessas investigações estão centrados:

- nos propósitos a ensinar um conteúdo, conceito e/ou competência concreta num determinado nível;
- em uma sequência ampla de conceitos, competências a ensinar num nível concreto para um grupo de alunos;
- em como escolher, criticar, adaptar e utilizar materiais e recursos para a matéria que vai ensinar;
- na compreensão dos conhecimentos, competências, habilidades e interesses dos estudantes quando estudam uma matéria em concreto[.];
- nas formas mais apropriadas de representação do conteúdo para um determinado grupo de alunos: metáforas, explicações, ilustrações, exemplos que tornam o conteúdo compreensível e interessante;
- no conhecimento de estratégias e métodos de ensino que tornam o conteúdo compreensível e interessante para os estudantes e que promovem um desenvolvimento conceptual do conteúdo;
- em estratégias e métodos de avaliação apropriados para uma dada matéria e determinados alunos; organização da disciplina tanto pelos profissionais como pelos estudantes. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 89)

Nesses elementos investigados, há um componente pessoal muito presente na forma de conceber o desenvolvimento de um conteúdo dentro da disciplina. As vivências, as crenças, as escolhas, as preferências e as atitudes de cada professor estão imersas nas relações que envolvem a organização e a dinamização dos

conteúdos de uma disciplina, pois a forma como o professor ensina está muito relacionada à forma como ele entende o conteúdo, como o relaciona com os diversos componentes necessários para a formação dos alunos, como se envolve nesse processo, como concebe as relações interpessoais e como busca formas de tornar o conhecimento interessante e compreensível aos alunos.

Mayor Ruiz (2007) destaca o caráter prático e dinâmico do conhecimento didático do conteúdo. Para a autora, esse conhecimento está muito ligado à ação profissional do professor, por isso cada professor vai construindo o seu no decorrer de sua trajetória profissional a partir da interlocução com as demais variáveis que envolvem o contexto da disciplina. Essa construção deve ser um dos objetivos buscados em programas de formação para professores universitários, pois

cada professor universitário se move em um entorno acadêmico e docente pessoal e condicionado por sua disciplina. Seu êxito como professor não só vai depender de sua preparação global, científica e pedagógica, mas também do grau de interação entre ambas com sua disciplina e o contexto particular de ensino (MAYOR RUIZ, 2007, p. 13).

A autora chama atenção para a valorização das peculiaridades que envolvem os contextos de cada disciplina nos momentos de formação. Essas peculiaridades são extremamente importantes, e o exercício reflexivo sobre elas através das estratégias de formação pode auxiliar o professor no processo de fazer sentido sobre o trabalho que desenvolve em cada disciplina, além de ajudá-lo na maneira de articular conteúdos e os diferentes contextos implícitos e explícitos em uma disciplina. Assim, para alcançarmos uma boa formação para os professores, é necessário estabelecer vínculos entre os diferentes âmbitos que envolvem uma disciplina, pois a sua devida integração pode possibilitar o conhecimento didático de que cada docente necessita ao seu contexto de trabalho e ao mesmo estimulá-lo desde os primeiros anos de carreira a compreender o ensino como uma atividade complexa, que exige uma postura crítica diante das suas ações cotidianas em sala de aula e conhecimentos específicos sobre o ensinar. Para Mayor Ruiz (2007, p. 16) “os professores novos devem, de maneira muito particular, estar conscientes de que existe um conhecimento crítico dos conteúdos que são necessários possuir para transformá-los em matéria de aprendizagem acessível aos alunos”.

É importante investir em espaços de formação pedagógica a partir da fase inicial da carreira docente. Essa aposta incide na possibilidade de consolidar

reflexões teóricas e práticas sobre os processos de ensino e aprendizagem em que se implicam os professores universitários em um momento que é desafiante e, geralmente muito solitário. Talvez por se encontrarem em um período com características específicas, eles estejam mais abertos e disponíveis para serem auxiliados e fortalecidos por iniciativas institucionais de formação que tenham como fonte peculiaridades e necessidades que emergem do contexto de sua prática docente.

Trata-se de propor experiências de formação que deem subsídios para que os professores universitários possam ter condições de reelaborar seus conhecimentos, suas vivências e suas perspectivas sobre *ser professor*. Um processo realizado através da análise de suas práticas, mas fundamentado em referenciais teóricos que possibilitem confrontar suas ações docentes cotidianas com as produções teóricas já realizadas para que possam ampliar seu conhecimento sobre sua própria prática, sobre a sala de aula, sobre a universidade como um todo. Na compreensão de Rios (2006), a reflexão provoca a análise crítica do trabalho que estamos realizando, assim, “se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo” (p. 46).

Talvez esse processo de reflexão sobre suas práticas possa auxiliá-los a perceberem que, assim como a pesquisa, a docência exige competências¹⁶ 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, 2009, p.11)

As competências de que refere Masetto (2009) são competências exigidas aos docentes para o desempenho de suas funções na universidade e são apontadas como possibilidades de desenvolver a docência no ensino superior com um profissionalismo capaz de superar concepções de ensino baseadas em “ensino por boa vontade”, “para complementação salarial”, “para fazer alguma coisa no tempo

¹⁶ Quando trato do termo competências me refiro ao sentido que Rios (2006) o conceitua. Para a autora, a competência guarda o sentido de *saber fazer bem o dever* e “se refere sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. É importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis”(p.88).

que restasse do exercício de outra profissão” (p. 18), concepções que foram por muito tempo aceitas e consolidadas, mas que atualmente precisam ser superadas.

Ao discorrer sobre as situações ambíguas e dilemáticas que os professores universitários se deparam, Almeida (2009, p.41) considera que um professor universitário é alguém que deve ser “competente cientificamente e pedagogicamente, independentemente do que isso possa querer dizer para cada um [...]”. Ao mesmo tempo ele “tem de ser um investigador produtor de artigos científicos em áreas do saber que nem sempre coincidem com as áreas da docência que lhes são cometidas” e, por fim, “tem obrigação de se responsabilizar por um conjunto de outras tarefas que podem e devem ir das atividades de extensão ao desempenho de cargos (mais ou menos relevantes), à orientação de dissertações, a um sem número de reuniões”.

A autora explica que os professores não podem ficar indiferentes diante dessa superabundância de atividades, e a sua qualificação é extremamente importante para bem desempenhar cada uma delas.

Aponto para a necessidade de espaços para a discussão dos conhecimentos específicos sobre o fazer docente dos professores universitários como forma de fazer avançar percepções sobre o ensino e a aprendizagem, sobre o sentido da produção e da utilização do conhecimento, sobre os vínculos estabelecidos entre pesquisa e ensino e, por consequência, do processo formativo vivenciado na universidade, especialmente para aqueles professores universitários que estão em início de carreira.

A reflexão sobre as práticas desenvolvidas por professores universitários pode ser um caminho para que eles possam ser estimulados e provocados a olhar atentamente para o ensino que desenvolvem, para suas concepções sobre ser professor, e sobre a sua função na formação dos alunos universitários. Contudo, como alerta Grilo (2000, p. 79),

a prática reflexiva é importante e necessária, mas não pode ser banalizada, transformada num modismo, sob o risco de ficar restrita a aspectos abstratos ou teóricos. [...] É preciso que a reflexão seja ponto de partida para novos questionamentos, experimentações e intervenções pedagógicas que definem o professor como um investigador.

Por fim, é importante considerar alguns dilemas que envolvem a formação dos professores universitários.

4.2 Dilemas que envolvem a formação dos professores universitários

Zabalza (2004) explica que, diante do cenário institucional e profissional que envolve a universidade quando tratamos da formação destinada aos professores universitários, observamos que ela enfrenta no mínimo cinco questões, e, de dentro delas, emergem alguns importantes dilemas.

A primeira questão apontada pelo autor está relacionada ao *sentido e relevância da formação*, ou seja, que tipo de formação? Formação para quê?

Sobre essa questão, atualmente há um relativo consenso sobre a necessidade e a importância da formação nos diversos meios profissionais e também na universidade. Contudo, explica que, dentro da universidade, há ainda muita resistência sobre a necessidade de discutir a formação dos professores universitários, especialmente sobre os aspectos que envolvem a docência. Há um entendimento de que ou essa formação já está *dada* ou ela deve ser buscada pelo próprio professor para o atendimento de suas necessidades. Mas, neste universo, há também aqueles que acolhem a necessidade de formação e se questionam sobre que *tipo de formação* e que orientação da formação é mais adequada na universidade.

É nesse contexto que surge o primeiro dilema: “formação para o desenvolvimento pessoal ou para a resolução de problemas e necessidades da instituição” Zabalza (2004, p. 147). Aqui está presente, de um lado, o modo como tradicionalmente os professores se formaram, buscando individualmente sua formação, a partir de objetivos e desejos pessoais e, por outro lado, estão as necessidades institucionais que, enquanto universidade imersa em um contexto de constantes mudanças e exigências, precisa de profissionais competentes para fazer frente aos desafios que dentro dela se apresentam. Assim, quando a formação é amparada em um compromisso institucional voltado para as necessidades da universidade, ocorre que os sujeitos acabam por não se responsabilizar por ela. De outra forma, quando a intenção é deixar a formação por conta dos professores, eles acabam por buscar uma formação para satisfazer seus interesses, especializando-

se mais em atividades de sua área e que não estão diretamente ligadas às atividades docentes.

Zabalza (2004) indica que o equilíbrio entre a formação para atender as necessidades institucionais e individuais é necessário e pode ocorrer via departamento em que elas são vistas de maneira mais consistente. Outra possibilidade na busca do equilíbrio mencionado seria a *avaliação formativa*. Uma avaliação, que apesar de exercer certa pressão, está baseada na confiança e no desejo de superação das necessidades encontradas.

Outro dilema apontado pelo autor é o da “obrigatoriedade e a voluntariedade da formação”. Zabalza (2004) alerta que este é um difícil dilema, já que está relacionado com a liberdade, a autonomia acadêmica e permite ao professor tomar decisões, organizar o seu próprio rumo profissional, além de lhe dar o direito, por exemplo, de não participar em qualquer processo de formação. Uma possibilidade de a instituição enfrentar este dilema é, primeiro, *eliminar* os obstáculos que dificultam a aprendizagem; após, é necessário que a instituição *estímule* a participação dos professores, pois a motivação é um elemento importante para aprendizagem, e por fim, se as anteriores não forem eficazes, entra em jogo a *pressão* que pode ser “direta ou indireta, vinculada a exigências explícitas ou benefícios de sua realização”(p. 150).

O último dilema apontado por Zabalza (2004), relacionado ao *sentido e relevância da formação*, é o da “motivação intrínseca e a motivação pelo reconhecimento”. O autor explica que neste dilema estão, de um lado, os processos formativos baseados na motivação intrínseca (interesse individual), com pouca capacidade de atração e, por vezes, até considerados injustos, pois o esforço do professor não é avaliado e valorizado pela instituição. E, de outro lado, processos formativos que permitem o reconhecimento e a avaliação dos professores com incentivos salariais e ascensão na carreira. Assim, na perspectiva de Zabalza (2004), para integrar as duas dimensões seriam necessários programas e atividades “interessantes por si mesmas e que ao mesmo tempo, tenham repercussões benéficas aos professores em relação ao seu reconhecimento institucional” (p.151).

Nesse contexto, acredito que, para superar estes dilemas, é importante, primeiramente, reconhecer a complexidade que envolve a palavra necessidade e, por consequência, necessidade de formação, pois de acordo com Rodrigues (2006), as necessidades são sempre relativas a um determinado contexto, não podendo,

portanto, ser generalizadas, nem induzidas. Investigar com cuidado as reais necessidades dos professores e colocá-las para dentro da formação é um passo fundamental para tornar os espaços de formação mais significativos, atrativos e que estão no mesmo universo de interesses. Essa postura institucional talvez pudesse minimizar os desafios quanto à participação dos professores, também em termos de obrigatoriedade e motivação.

A segunda questão explicitada por Zabalza (2004) sobre formação para professores universitários trata do *conteúdo da formação*: formação em quê? Nessa segunda questão, também aparecem vários dilemas. O primeiro deles se coloca entre “uma formação generalista (de cunho pedagógico) e a formação específica e vinculada à própria área de conhecimentos”. Esse dilema estaria entre aqueles que defendem um direcionamento da formação para elucidar questões voltadas aos processos de ensino e aprendizagem entendendo que o papel dos professores na universidade vai além da disciplina que ministram, estendendo-o para a missão que têm na formação dos alunos e aqueles que acreditam que a formação deve estar mais orientada para as disciplinas, pois, para eles os processos de ensino-aprendizagem estão *condicionados* aos conteúdos das diversas disciplinas.

Como já foi mencionado é importante que, em processos de formação, os professores possam ampliar o acesso aos conhecimentos pedagógicos no intuito de entender que os conhecimentos que envolvem cada disciplina devem estar integrados com o objetivo maior que é a formação profissional.

Optar por uma “formação para a docência ou formação para a pesquisa” é o segundo dilema que emerge da questão principal sobre o *conteúdo da formação*. Nesse dilema estão presentes aspectos centrais da valorização da pesquisa em detrimento do ensino por aqueles que defendem o pressuposto de que para ser um bom professor universitário é preciso ser um bom investigador, assim *pesquisar* constitui um nível superior de desenvolvimento intelectual, entretanto não há um consenso de que o bom pesquisador é realmente bom professor, fato que explica algumas práticas medíocres entre eles (ZABALZA, 2004).

Nesse aspecto, o que se faz necessário é a reconceitualização das relações entre as atividades de ensino e pesquisa que se dá através da participação em programas e atividades de formação. Essa reconceitualização perpassa, como ensina Severino (2009), por uma mudança na *concepção do processo do conhecimento*, em que “o professor valorize a pesquisa em si como mediação não

só do conhecimento, mas também e integralmente do ensino” (p.135). Obviamente que são diversos os entraves a essa reconceitualização, visto que essas atividades tendem a se desenvolver de maneira independente. Entretanto, é preciso avançar, mesmo que seja remando contra a corrente de práticas já cristalizadas na universidade, com vistas à superação da fragmentação decorrente das múltiplas atividades presentes no cotidiano profissional dos professores universitários, com predomínio evidente daquelas voltadas para a pesquisa. Na perspectiva de Almeida e Pimenta (2011, p. 31), é importante consolidar

uma base político-pedagógica capaz de permitir redirecionamentos no trato com os conhecimentos científicos, nos modos organizativos do conhecimento do currículo e das abordagens de ensino, nas relações interativas com os estudantes e nas formulações das ações institucionais. Para tanto, o ponto de partida foi centrado no estudo crítico dos problemas acadêmicos e na busca dos referenciais teóricos e metodológicos que permitissem a elaboração de respostas centradas no desenvolvimento dos professores, com vistas a uma educação e a um ensino emancipatórios.

Outro dilema que envolve, segundo Zabalza (2004), um dos debates mais ricos é o que se refere a uma formação para o “ensino ou para a aprendizagem”. Aqui está a necessidade de deslocarmos o processo de formação *centrado no ensino*, desenvolvido atualmente, para um processo de formação *centrado na aprendizagem*, que deverá preponderar no futuro. Além de expor os conteúdos aos alunos com boas explicações, é preciso que o professor busque saber “como os alunos aprendem para poder facilitar, orientar e melhorar, na medida de nossas possibilidades, essa aprendizagem” (p.156).

É necessário estimular os professores em processos de formação para que superem a visão de ensinar como dizer o conteúdo, transferir o conhecimento para o aluno, e construam uma forma de ensinar que estimule o protagonismo dos alunos e que preveja sua participação efetiva sobre o processo de ensino em que estão implicados.

Atualmente, diante da nova configuração do acesso ao ensino superior, das especificidades de cada turma de alunos, do acesso à informação em diferentes espaços e do uso das tecnologias, cada vez mais o professor universitário é desafiado, pois, como alerta Almeida (2009, p. 42),

se a velocidade das mudanças, mesmo maiores do que aquelas que como seres humanos conseguimos acompanhar, não nos pode /deve passar ao

lado, correndo o risco de não sermos nem professores, nem investigadores nem pessoas do nosso tempo, reconheço que é meu dever acompanhar, experimentando, tudo o que possa permitir um ensino mais qualificado e atual.

Nessa perspectiva, para sermos *pessoas do nosso tempo* é importante reconhecer o elo existente entre o ensino e a aprendizagem, o que os une, o que dá sentido a cada um. Se considerarmos que o ensino se concretiza efetivamente quando ocorre aprendizagem (Rios, 2008), é importante discutir em espaços de formação o ensino que os professores universitários desenvolvem, colocando em evidência suas práticas e ampliando concepções e possibilidades de ação. Esse movimento talvez possa capacitá-los para perceberem se o que eles ensinam está sendo apreendido pelos alunos.

Anastasiou e Alves (2004) deram origem ao termo *ensinagem* para explicar a co-relação entre os processos de ensino e a aprendizagem. De acordo com as autoras o ensino só se efetiva se ocorrer realmente a aprendizagem do aluno. Assim, é preciso que os professores substituam a expressão *dar aulas* pela expressão *fazer aulas* através de estratégias que estimulem e permitam a aprendizagem dos alunos com um significado de *apreender, segurar, agarrar, assimilar mentalmente, entender e compreender* os assuntos trabalhados.

O termo *ensinagem* é usado pelas autoras para,

indicar uma prática complexa efetivada entre sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU ; ALVES, 2004, p. 15)

Para tanto, é necessário entender a aprendizagem numa perspectiva diferenciada daquela em que os alunos apenas reproduzem os conteúdos, uma aprendizagem com significado mais complexo e que envolve a transformação individual do aluno a partir do conteúdo trabalhado pelo professor. De acordo com Freire (2009, p. 119), o ensino e a aprendizagem estão intimamente ligados ao “esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor deve deflagrar”. Como aponta Almeida (2009, p. 43), é preciso que o professor esteja aberto, disponível para, “tal qual detetive, pesquisar os caminhos que possam permitir aos alunos

encontrar e adquirir conscientemente conhecimentos que sejam considerados relevantes, de modo a poderem ser integrados na rede de conhecimentos que cada um já possui”. Com esse pressuposto, o papel do professor é o de estimular e desafiar o aluno na construção de uma aprendizagem que atenda as necessidades de sua formação profissional e que seja construída dentro de um clima favorável de interação, questionamentos e divergências em sala de aula para a construção de espaços críticos e construtivos de participação.

Anastasiou (2011) entende que aprender é uma ação que prevê uma apropriação intencional e deliberada, “que atinge e altera o funcionamento cerebral, gerando em cada aprendiz uma nova elaboração de conceitos, que podem então ser aplicados, transferidos, revisados, reconstruídos e utilizados na solução das questões profissionais” (p. 60) e esse processo se efetiva se for bem mediado por uma prática intencional e empenhada do professor na busca desta formação universitária.

O último dilema apontado por Zabalza (2004) sobre o *conteúdo da formação* diz respeito à “formação para as tarefas de gestão, relações externas, etc”. Esse dilema envolve o fato de que muito pouco ou quase nada é discutido em nível de formação com os professores universitários sobre as tarefas para além do ensino e da pesquisa. São muitas as tarefas burocráticas, de gestão e extensão que os professores precisam desenvolver sem formação alguma. Essa é, indiscutivelmente, uma nova frente de estudos e de atenção dos programas de formação aos professores universitários.

A terceira questão mencionada por Zabalza (2004) sobre formação para professores universitários versa sobre os *destinatários da formação*: formação para quem? Dessa questão emergem três dilemas principais, são eles: “formação específica para novatos ou formação para todos”; “dilema da formação para os professores substitutos”; “dilema das diferentes culturas existentes entre os professores e o pessoal administrativo e gerencial da universidade”. Trataremos aqui apenas do dilema entre a “formação específica para novatos ou formação para todos”. Nesse dilema estão presentes as concepções daqueles que não acreditam em uma formação para todos os professores e, assim, acham desnecessário investimentos em professores já estabelecidos profissionalmente ou em fim de carreira, posto que não há grandes possibilidades de mudanças. Para esses a formação deve ser realizada aos mais novos, pois “é mais válido apresentar novos

estímulos que motivem a formação, chegando inclusive a poder exigí-la como pré-requisito para se integrar à docência ou para se consolidar em sua ocupação” (p. 158). De acordo com o autor, é preciso superar as visões pessimistas sobre a formação para professores universitários e, por isso, é importante que as instituições continuem possibilitando espaços de formação *a todos os seus membros*, procurando atender as aspirações específicas de cada um.

Acredito, também, na valorização dos interesses específicos de cada professor e enfatizamos a necessidade de acolher os novos professores no contexto da universidade porque entendemos que este é um momento muito exigente para o docente e, ao mesmo tempo, é uma fase em que ele está mais aberto a sugestões e orientações, especialmente sobre o ensino que começa a desenvolver e de onde emergem os maiores enfrentamentos em um contexto geralmente solitário.

Anastasiou (2011) tem observado, em seus estudos, que quando ocorre a participação efetiva de um colegiado de curso, por exemplo, as possibilidades de abranger e sistematizar avanços são mais *consistentes, visíveis e contagiantes* e podem ser acompanhadas de decisões definidas coletivamente.

Essa realidade mostra que há mais possibilidades de se atingir os objetivos buscados pela formação quando há um engajamento grupal, um lócus em comum a ser atingido, quando as discussões e fundamentações estão especificamente voltadas para um espaço que é comum aos participantes. Contudo, isso não exclui possibilidades de formação de professores universitários que estão em contextos diferentes, pois o mais importante é que ampliem e solidifiquem os conhecimentos pedagógicos, sejam aprendizes de sua prática, escolhendo elementos de suas atividades de sala de aula para refletir com outros colegas e que se sintam mobilizados e amparados para ousar na construção de aulas mais dinâmicas e participativas capazes de favorecer o aprendizado significativo dos alunos.

Agentes de formação: quem deve ministrá-la? É a quarta questão elucidada por Zabalza (2004). Para o autor, tratar dessa questão é fundamental para conseguir a efetividade e o sucesso dos processos formativos para os professores universitários, pois demanda a delimitação de responsabilidades e uma linha de ação bem traçada para conquistar os objetivos almejados quanto à qualificação dos serviços da instituição.

“Responsabilização da formação” é o primeiro dilema citado pelo autor para tratar dessa questão. Esse dilema engloba, por um lado, um modelo de formação

baseado na liderança política da instituição, que por vezes não tem uma resposta positiva por parte dos professores, pois está distante de suas necessidades e, por outro, um modelo de formação a cargo de professores e seus departamentos e que se assenta mais sobre as suas necessidades, mas que não segue uma linha de formação pensada para toda a instituição. Zabalza (2004) indica que, para se conseguir equilibrar estes dois pólos é preciso uma cuidadosa integração entre as metas pretendidas pela instituição, através de uma instância responsável por *estimular e coordenar* as atividades de formação e também um diagnóstico das necessidades dos professores universitários, construído dentro do seu contexto de trabalho.

Na sequência temos o dilema que envolve o “debate sobre as competências dos formadores”. Esse dilema abarca os conhecimentos necessários para ser formador de outros professores. Zabalza (2004) explica que é uma tarefa árdua a de levar a cabo experiências de formação com colegas, pois eles exigem muita *legitimidade e credibilidade* de seus possíveis formadores. De acordo com o autor, o que vem sendo considerado como características de um formador é sua capacidade de comunicação, de observação e de direção de grupos, entretanto, ainda paira a dúvida sobre a escolha de formadores com conhecimentos mais voltados para os aspectos pedagógicos ou uma formação voltada para o conhecimento de uma área específica.

O dilema da “formação com pessoal próprio ou alheio” diz respeito à escolha feita por algumas universidades por trazer pessoas de fora para realizar atividades de formação, já que *ninguém é bom profeta em sua terra*. O autor especifica que essa é uma boa opção em caso de por em prática iniciativas pontuais e específicas de formação, mas, no caso de propor planos mais “abrangentes é imprescindível contar com uma equipe da própria universidade que dê estabilidade e continuidade ao projeto” (Zabalza, 2004, p. 163).

O dilema da “profissionalização dos formadores” está ligado à “possibilidade de definir e dar estabilidade à figura do formador” (Zabalza, 2004, p. 163). Nesse contexto, os professores formadores teriam maior disponibilidade de tempo para realizar especializações na área, trocar experiências, fazer pesquisas e assim consolidar sua identidade profissional de formador. Porém, ao se dedicarem unicamente para a sua capacitação de formador, teriam de se afastar da docência,

contexto de onde emergem muitas situações que são utilizadas para o desenvolvimento das atividades de formação a que eles aspiram desenvolver.

Estes dilemas envolvem aspectos fundamentais para o desenvolvimento das atividades de formação aos professores universitários e, ao mesmo tempo, são os mais difíceis de serem ajustados, pois a responsabilidade que os organizadores e formadores têm no andamento, na participação, na aceitação das propostas estabelecidas na formação pode definir o sucesso ou fracasso de um programa de formação. Por isso, é preciso programar com cuidado qualquer processo de formação, sob pena de que ele se constitua em atividades desconexas e sem sentido para quem participa.

A última questão abordada por Zabalza (2004) refere-se à *organização da formação: que modelos e metodologias são mais eficazes?*

Na perspectiva do autor um primeiro dilema que envolve essa questão é o “dilema entre formação fundamentada nos sujeitos ou em grupos ou unidades funcionais”. Está relacionado à grande tradição de desenvolver programas de formação de forma a atender interesses individuais, com a incorporação dos participantes de forma também individual. Atualmente, os investimentos são em uma formação de grupos e serviços mais completos, inclinada para a qualificação do grupo como uma “comunidade que cresce” Zabalza (2004, p. 164). De toda a forma estas estratégias são desenvolvidas em setores administrativos do que docentes.

O segundo dilema “entre iniciativas de formação a curto prazo (cursos, oficinas, etc) e a médio e longo prazo (programas, sistemas de credenciamento específico, etc)” evidencia e põe em questão o tempo de duração das atividades de formação para professores universitários. Zabalza (2004) considera que os benefícios das atividades mais pontuais e de curto prazo estão relacionados aos baixos custos institucionais e à capacidade de motivação e reflexão alcançadas com suas atividades, entretanto, a falta de continuidade faz com que seus efeitos se esvaziem com o passar do tempo. Por outro lado, as atividades realizadas a longo prazo se destacam pelos efeitos na “transformação real das práticas docentes” Zabalza (2004, p.165) e, além disso, são muito utilizadas para critérios de seleção e promoção do professor universitário.

Anastasiou (2011) destaca que o tempo e a continuidade destinados aos processos formativos em que os professores universitários se envolvem são elementos que devem ser considerados especialmente para empreender posturas

coletivas e colaborativas nas quais, além de um clima grupal favorável, deve se considerar o tempo em que os professores se implicam nestas vivências. Assim, a autora pondera que, em seus estudos, observou que o vínculo e a troca em momentos de formação foram elementos muito destacados como “fator de abertura de visão, da paciência para ouvir e esperar a vez, ampliando o ânimo para enfrentar os desafios da docência, alterando o sentimento de solidão com os problemas, levando à percepção de que é possível fazer diferente [...] vivenciando ações de ajuda e colaboração” (p.49) e esses elementos foram associados ao tempo que o grupo teve para se engajar nas discussões, trocas e partilha de experiências.

O terceiro dilema relaciona-se às “diversas modalidades de formação e suas contribuições”. Zabalza (2004) mostra que as antigas metodologias de formação, baseadas nas simulações de aulas, organização de debates em grupo, etc tiveram que dar lugar a experiências de formação direcionadas à reflexão individual e coletiva das práticas educativas. Assim, cada vez mais tem se privilegiado atividades capazes de proporcionar uma “revisão sistemática do próprio exercício profissional” (p. 166), com o objetivo de dar condições aos professores universitários de tomar consciência de suas ações para aperfeiçoá-las.

Na perspectiva de Anastasiou (2011), revisar a forma de ser docente, conhecer projetos diversos e interessantes de outros cursos e áreas, ampliar as suas percepções sobre os sucessos, as limitações e necessidades são aspectos mencionados pelos professores universitários que participam de oportunidades de formação. Ao mesmo tempo, “a oportunidade de partilhar atitudes e saídas executadas, de perceber possibilidades integrativas de disciplinas [...] ao lado de questionamentos, incertezas e fracassos” (p.49) são aspectos também destacados pelos professores no intuito de acertar e progredir em atividades mais coletivas e comprometidas com o ensino de graduação numa perspectiva que supera a visão de aspectos meramente pessoais e isolados.

O “dilema da vantagem dos modelos democráticos e participativos sobre os modelos centralizadores nos processos de formação dos professores universitários” é o último apontado por Zabalza (2004) para abordar os *modelos e metodologias* utilizados para a formação de professores universitários. O autor explica que a vantagem dos modelos democráticos e participativos se deve ao fato de os professores universitários terem uma forte resistência a modelos centralizadores, já que são “funcionários e por serem pessoas com alta qualificação e com orientação

individualista de trabalho, a capacidade de influência exercida pela direção fica bastante condicionada” (p. 167).

Como forma de sintetizar os dilemas apontados por Zabalza (2004) construí o quadro a seguir:

Quadro 1- elucidativo dos dilemas que envolvem os processos de formação dos professores universitários apontados por Zabalza (2004)

Questões	Seus dilemas
1. Sentido e relevância da formação: que tipo de formação?	<ul style="list-style-type: none"> - dilema entre uma formação para o desenvolvimento pessoal ou uma formação para a resolução de problemas e necessidades institucionais; - dilema entre a obrigatoriedade e a voluntariedade (a difícil relação entre liberdade e formação); - dilema entre a motivação intrínseca e a motivação pelo reconhecimento (os efeitos da formação na carreira docente).
2- Conteúdo da formação: formação sobre que?	<ul style="list-style-type: none"> - dilema entre formação pedagógica generalista (de tipo pedagógico) e a formação específica e vinculada a própria área de conhecimentos; - dilema entre a formação para a docência e formação para a pesquisa; - dilema entre a formação para o ensino ou para a aprendizagem; - dilema sobre a formação para tarefas de gestão, de relações externas, etc.
3-Destinatários da formação: formação para quem?	<ul style="list-style-type: none"> - dilema da formação específica para novatos ou formação para todos; - dilema da problemática específica dos professores associados e substitutos; - dilema das diferentes culturas existentes entre professores e o pessoal administrativo e gerencial da universidade.
4-Agentes de formação: quem deve ministrá-la?	<ul style="list-style-type: none"> - dilema da responsabilidade da formação; - dilema do debate sobre as competências dos formadores; - dilema da formação com pessoal próprio e alheio; - dilema da profissionalização dos formadores.
5- Organização da formação: que modelos e metodologias são mais eficazes?	<ul style="list-style-type: none"> - dilema entre formação fundamentada nos sujeitos ou em grupos ou unidades funcionais; - dilema entre iniciativas de formação a curto prazo (cursos, oficinas, etc) e a médio e longo prazo (programas, sistemas de credenciamento específico, etc.); - dilema das diversas modalidades de formação e suas contribuições; - dilema da vantagem dos modelos democráticos e participativos sobre os modelos centralizados nos processos de formação dos professores universitários.

Quadro elaborado pela autora da tese a partir de Zabalza (2004).

É complexo, mas necessário, tratar da formação de professores universitários. Há um leque muito significativo de possibilidades, dilemas e desafios que perpassam os espaços organizados para pensar a sua formação quando já estão no contexto de trabalho. Além disso, há uma nebulosidade para trabalhar esse termo, na própria compreensão dos sujeitos, e por isso esse conceito de formação e mais ainda o conceito de formação pedagógica pode variar no tempo, no espaço, no grau, na intensidade e especialmente no sentido que cada experiência vivenciada implica na vida pessoal e profissional dos sujeitos.

Nesse sentido, acredito e aponto para uma formação de docentes universitários organizada em torno de atividades que sejam reflexo de uma política institucional de formação que e que tenha como princípios:

a) assumir os docentes universitários iniciantes e dar condições para a sua qualificação profissional dentro do seu contexto de trabalho;

b) estabelecer objetivos e ações bem definidas tentando responder *o que se quer, por que se quer e como se chega a isso*;

c) primar por uma equipe de trabalho coesa e com interesses em comum, com condições de se envolver com o processo do qual será responsável, uma equipe capaz de investigar as necessidades advindas do contexto de trabalho dos professores envolvidos;

d) valorizar as necessidades formativas diagnosticadas, trabalhando-as através do desenvolvimento de atividades que possam subsidiar a busca de sua solução;

e) estimular o estudo sobre as teorias de ensino para que os professores universitários iniciantes possam se apropriar destas questões e fazer frente aos desafios da sala de aula universitária;

e) diversificar e equilibrar as temáticas e as atividades formativas de acordo com os objetivos traçados, dos interesses dos professores e também o andamento do trabalho de formação buscado;

f) proporcionar espaços em que os professores possam manifestar suas preocupações e interesses e também possam debruçar-se em fundamentações teóricas necessárias para desempenhar suas funções com mais qualidade;

g) ocorrer em espaços próximos ao contexto de trabalho do professor, nos centros ou departamentos, nos quais a realidade das disciplinas e suas demandas são mais conhecidas entre os colegas;

h) manter uma continuidade das oportunidades de formação para que o ensino se mantenha revisado, atualizado e fundamentado teoricamente.

Advogo, assim, que a formação tem que tomar o professor universitário como ator e parceiro nos processos em que se busca a melhoria da qualidade do ensino, porque acredito que o professor precisa estar mobilizado para a sua formação, precisa viver esse processo, se envolver e participar efetivamente, para tanto seu protagonismo precisa ser o objetivo principal de processos de formação, pois como nos explicam Pimenta e Anastasiou (2008, p.89),

as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas ressaltam que os professores colaboram para transformar as instituições de ensino no que diz respeito a gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam as instituições na direção da qualidade social.

5 O QUE DIZEM AS INVESTIGAÇÕES SOBRE OS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS INICIANTE E AS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO

Para constituir o estado da arte dos estudos que investigam os docentes universitários em seu período de iniciação¹⁷ e as iniciativas destinadas à sua inserção¹⁸ na universidade, fiz um levantamento em âmbito nacional e internacional para identificarmos como essas questões estão sendo abordadas.

5.1 O contexto internacional

Nos estudos que levantei destacam-se, fundamentalmente os de Marcelo Garcia¹⁹ (1999, 2009) e os de Mayor Ruiz (2001, 2009a, 2009b). Marcelo Garcia foi um dos primeiros pesquisadores no contexto espanhol a preocupar-se com o processo de socialização/indução/inserção dos docentes na carreira seja na escola básica ou na universidade. Suas pesquisas revelam importantes conceitos que são referência para estudos que tratam do desenvolvimento profissional docente e da formação de professores. Marcelo Garcia fundou a rede sobre *“Iniciación a la docencia: profesorado principiante e inserción profesional”* com o objetivo de intercambiar problemas e processos de formação do professorado principiante nos distintos níveis educativos. Mayor Ruiz dedica-se a investigar os docentes iniciantes na universidade de Sevilha. Seus estudos mostram preocupação em melhor compreender a formação pedagógica necessária aos docentes universitários.

Iniciei o levantamento dos estudos sobre os docentes iniciantes em nível internacional a partir das considerações de Marcelo Garcia (1999) sobre a formação de professores para atuar no nível universitário. Para o autor, nas situações que tem analisado, a formação inicial é entendida como “um conjunto de atividades, caracterizadas pela sua brevidade e concreção, nas quais os professores se

¹⁷ O período de *iniciación* compreende os primeiros cinco anos da carreira docente (MARCELO GARCIA, 1999).

¹⁸ Estas iniciativas organizam-se em torno de cursos e programas destinados a apoiar, orientar e acompanhar os professores universitários que estão no período de iniciação da carreira.

¹⁹ Acesso à rede de investigação e as publicações do autor em: <http://formadores.ning.com/>

implicam **antes** de começarem a ensinar, **uma vez que tenham sido selecionados**” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 248).

Ao ponderar sobre a formação pedagógica dos professores universitários o autor destaca como “novidade” a formação introduzida na França através da criação de centros que se dedicam a formar futuros professores de universidades. Estes centros, chamados Centres d’Initiation a l’Enseignement Supérieur (CIES), selecionam *bolseiros* que realizam tarefas docentes de aulas práticas e orientação de trabalhos de alunos, sendo supervisionado por um professor-tutor pedagógico. Além disso, os *bolseiros* devem “frequentar cursos sobre estruturação do conhecimento e elaboração de conteúdos didáticos, função da universidade, técnicas audiovisuais e estudos dos sistemas educativos” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 248).

Outras iniciativas de formação de professores iniciantes também são apontadas por Marcelo Garcia (1999) através dos estudos de Main (1987). Main afirma que os cursos que existem não são normalmente utilizados como critério de seleção dos professores universitários. Diz este autor que esses cursos se “destinam a assistentes ou a estudantes graduados que já estão no sistema educativo, com o objetivo de melhorar as competências de tutoria ou de ensino” (MAIN, 1987, p.794).

O autor explica ainda que esse tipo de cursos é mais frequente nos Estados Unidos, onde existe a *Faculty Internship Programme*. Consistem em “seminários semanais de curta duração sobre planificação, métodos de ensino e ensino eficaz, etc”. Outro exemplo citado por Main é o da República Democrática Alemã, que exige como requisito para aceder ao ensino universitário a formação inicial do professor realizada através de explicações, seminários e práticas de ensino.

Marcelo Garcia (1999) busca em Leblanc (1987) a descrição de um programa de formação inicial que acontece na Universidade Estatal da Flórida, para professores de Francês. Esta formação ocorre para os professores iniciantes²⁰ antes das aulas começarem; inclui um curso de uma semana que tem por objetivo discutir sobre os estudantes, os professores, a universidade, os materiais, as metodologias. Além disso, realizam-se gravações das aulas para posterior análise, e debates sobre a gestão da classe, as competências interpessoais, os métodos, os instrumentos de avaliação e a utilização de multimídia.

²⁰ Estes professores sabem com cinco meses de antecedência que foram selecionados.

Outra alternativa para a formação de docentes iniciantes, desenvolve-se na Universidade de Surrey, na Inglaterra. Esta universidade realiza algumas atividades, dentre as quais se destaca a realização de um curso breve de dois dias e meio. Este curso desenvolve-se da seguinte forma:

No primeiro dia, é feita uma apresentação ao professor da universidade e da sua organização. No segundo dia, mostram-se ao professor vídeos de aulas com uma duração de dez minutos. A última metade do dia consiste numa visita aos serviços da universidade (MARCELO GARCIA, 1999, p.249).

Explicando que a oferta de cursos de formação não é muito variada, Marcelo Garcia (1999) toma os dois exemplos anteriores para mostrar que eles se constituem em tentativas de racionalizar “de modo mais ou menos acertado o processo de formação inicial dos professores universitários” (p. 249).

Ao ponderar a possibilidade de um currículo de formação inicial para os professores universitários o autor ressalta que “talvez seja mais plausível propor o desenvolvimento de programas de iniciação na profissão docente para aqueles professores universitários que se iniciam na docência” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 249). De acordo com o autor, este tipo de programas de iniciação tem maior tradição em nível internacional e sua organização pode ser mais flexível e prolongada.

Associo-me à perspectiva do autor para enfatizar a importância e a necessidade de programar ações que favoreçam a inserção dos docentes universitários iniciantes na carreira universitária e que subsidiem o ensino que eles desenvolvem nas IES. Estas ações podem ser organizadas através de programas preparados para inserir, acolher e orientar os professores iniciantes nas funções pelas quais são responsáveis quando ingressam no contexto universitário.

A esse respeito Marcelo Garcia (1999) destaca o programa de iniciação que foi desenvolvido na Universidade de Surrey e que inclui, de acordo com Elton (1987), as atividades que seguem:

Durante o primeiro ano de docência: discussões de grupo sobre problemas de ensino e aprendizagem. Cada principiante é associado a um colega de seu próprio departamento que lhe dá assessoria. **No final do primeiro ano:** realização de um curso intensivo de oito dias centrado nas relações professor-aluno - desde relações autoritárias e relações de orientação e tutoria. **Durante o segundo e terceiro ano:** continuação de

reuniões grupais e pequenos cursos sobre temas pedidos pelos professores (ELTON, 1987 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p.252)

As iniciativas citadas pelo autor na direção de pensar a formação inicial e os programas de iniciação para o professor do ensino superior são importantes e denotam a preocupação destas universidades com a condição do docente que acaba de ingressar.

Outra pesquisadora que tem significativo número de publicações, com foco nos professores universitários iniciantes, com desdobramentos para a condição específica de quem se inicia na carreira universitária, para a formação do docente universitário, para os desafios e necessidades deste profissional e as redes de investigações e acompanhamento dos docentes universitários iniciantes, também da Universidade de Sevilha, é Mayor Ruiz (2001, 2009a, 2009b).

Tomei como referência para este levantamento o estudo que Mayor Ruiz (2009a) realizou sobre o programa desenvolvido em Sevilha com docentes universitários iniciantes. Como forma de organizar e fundamentar a sua análise sobre este programa a autora tomou por base as pesquisas já desenvolvidas com docentes iniciantes para explicar as características do professor universitário iniciante, as necessidades e dificuldades que ele enfrenta ao se inserir no contexto universitário, a formação de que necessita para enfrentar os desafios de sua condição profissional e os programas e estratégias que vem sendo utilizados para auxiliar nesta fase peculiar de inserção na carreira universitária.

Desse estudo destaco, especialmente, o levantamento feito pela autora para mostrar o panorama sobre as diversas experiências de formação para os professores universitários iniciantes. Este levantamento²¹ ficou assim organizado pela autora:

Quadro 2- Demonstrativo das experiências de formação nas universidades espanholas elucidadas por Mayor Ruiz (2009a)

Universidad	Formación de Noveles
ICE Universidad de Sevilla. < http://www.ice.us.es >	Programa de Formación de Noveles < http://www.ice.us.es/archivos/convocatorias/novel06-07.pdf > Basado en procesos de mentorización utilizando la

²¹ Vale ressaltar que a autora remete aos sites das universidades, mas não explica as atividades dos programas, em todas as universidades citadas.

	supervisión clínica como estrategia.
ICE de la Universidad Politécnica de Madrid: < http://www.ice.upm.es >	Formación Inicial: < http://www.ice.upm.es/Atividades/?cf=2yc=FI > Asesoramiento a instituciones y profesores. El ICE, a través de su equipo de profesores especialistas, informa, asesora y orienta al profesorado y las instituciones de la propia universidad en los temas más directamente relacionados con el campo de las Ciencias de la Educación: proyectos docentes, planes de estudio, programación de asignaturas y temas, evaluación de los aprendizajes, innovación metodológica, selección y producción de recursos didácticos, acción tutorial, diseño de experiencias innovadoras para la enseñanza, evaluación de la calidad docente e institucional, investigación educativa, etc.
ICE de la Universidad de Duesto < http://www.ice.duesto.es >	Entre sus objetivos destaca: asesoramiento a los profesores después de los diferentes cursos. Y entre sus actividades señala: servicio de ayuda a la docencia, al que pueden recurrir los profesores para realizar todo tipo de consultas o pedir recursos relacionados con la acción docente.
Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Politècnica de Catalunya : < http://www-ice.upc.es >	Programa de acogida: < http://www-ice.upc.es/acollida.htm >
Universidad Autónoma de Madrid	Centro de Aprendizaje e Instrucción (antiguo SADU): < http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/cai/default.htm >
ICE de la Universidad Zaragoza	Servicios y Actividades de Formación: http://www.unizar.es/ice#Actividades%20para%20profesores Diploma de Formación pedagógica: < http://www.unizar.es/ice/Diploma/diploma-06-07.pdf > Programa experimental de Formación inicial para el profesorado universitario: < http://wzar.unizar.es/org/disposiciones/profesorado/295.pdf >
Univerdad de Granada	Secretariado de Formación del profesorado: < http://www.ugr.es/%7Evic_plan/formaci3n/principal.html > Tienen cursos para profesores noveles: < http://www.ugr.es/%7Evic_plan/formaci3n/ceguido1/index.htm >
Universidad de Málaga	Servicio de Innovación Educativa: < http://www.uma.es/ieducat > Formación del profesorado Novel: < http://www.uma.es/ieducat/V_curso_noveles/pagina_inicio_V_curso.htm >
Universidad de Huelva	Servicio de Innovación Docente de la: < http://www.uhu.es/innvocion_docente >
ICE Universidad de Alicante < http://www.ua.es/ice >	Proyecto Redes de investigación en docencia. < http://www.ua.es/ice/eees/redes/presentacion.html >
ICE Universidad Politécnica de Valencia . http://www.ice.upv.es/marco/c/marco.htm	Programa de acogida: http://www.ice.upv.es/marco/c/marco.htm Programa de Formación inicial: http://www.ice.upv.es/marco/c/marco.htm
ICE Universidad de Oviedo :	Programa de Formación inicial:

http://web.uniovi.es/ICE/redaccion.htm	http://web.uniovi.es/ICE/form_ini.htm
Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I de castelló: < http://www.uji.es/CA/serveis/use >	Programa de Formación al profesorado Novel: < http://www.uji.es/serveis/use/formacion/novell/pfn0405.html >
ICE Universidad de Murcia : < http://www.um.es/ice >	Introducción a la Docencia Universitaria: < http://www.um.es/ice/u-universitaria/cidu/index.php >
ICE Extremadura	Servicio de Orientación y Formación Docente. < http://teice.unex.es/ > Plan de Formación: < http://unex.es/unex/servicios/sofd/areas/fp/archivos/ficheros/formacion/planformacion0607.pdf >
Instructional Development Centre (ICD) Universidade de Queen's (Canadá) < http://www.queensu.ca/idc >	Entre sus actividades se encuentra la Consultoría con profesores, Departamentos, Facultades y Comités.
Grupo para el Desarrollo del Profesorado y el Currículum (GFCD) Universidad de Oslo (Noruega) < http://www.uio.no >	Entre sus actividades cuenta con un servicio de consultoría dirigido a: - Proyectos de la universidad sobre mejora de la calidad. - Innovaciones curriculares y reestructuración de los estudios de medicina, Farmacia, Derecho, Químicas y teología. - Realización de un portafolios individual.
Office for Educational Development < http://www.luc.ac.be >	Destaca entre sus Actividades: Apoyo a profesores abordando 4 aspectos: - Formación y comunicación de expertos (por ejemplo, trabajo en red, centros de documentación, páginas web, colaboración con otros centros). - Apoyo a las personas que trabajan en desarrollo educativo. - Proyectos, tareas - Desarrollo de nuestro propio programa
Organisational and Staff Development Services (OSDS) Universidade de Western Australia http://www.csd.uwa.edu.au/osds	Entre sus objetivos destaca el apoyo a las iniciativas sobre docencia y aprendizaje; la facilitación de un acercamiento al desarrollo de una docencia y aprendizaje flexible con facultades y departamentos y el apoyo al desarrollo organizativo, por ejemplo, planes estratégicos en facultades o unidades organizativas. Una de sus actividades se define como consultoría para unidades de trabajo, facultades y departamentos.

Tabela adaptada de Mayor Ruiz (2009a, p. 200-201).

É interessante observar a partir dos dados da tabela que há um significativo número de universidades espanholas interessadas e engajadas na implementação de ações que prevêem acompanhamento, apoio, orientação e formação para que os docentes universitários iniciantes possam refletir sobre o ensino que desenvolvem. Esses movimentos são relevantes, pois indicam que as universidades estão preocupadas com a condição específica do docente universitário iniciante.

Vale ressaltar também deste estudo algumas recomendações feitas por Mayor Ruiz (2009a) quando as IES almejam melhorar a qualidade do ensino de graduação, através dos professores iniciantes. A partir de seus estudos e

investigações sobre este tema, bem como de experiências realizadas em outros contextos, a autora faz referência a algumas premissas e estratégias que devem ser consideradas quando são desenvolvidas atividades de formação para os docentes universitários iniciantes; destas destacamos os aspectos principais:

As autoridades da universidade devem reconhecer a urgência da formação integral do professor [...]; Devem ser elaborados nos centros programas integrais de formação a partir do perfil do docente universitário, suas necessidades e expectativas detectadas [...]; Os professores iniciantes devem participar ativa, porém voluntariamente do planejamento, desenvolvimento e avaliação destes programas [...]; Implementar a figura de um professor tutor, também chamado de mentor ou assessor [...]; Sensibilizar e co-responsabilizar os professores da importância de sua própria formação [...]; O programa de formação dos professores iniciantes deve combinar diferentes estratégias formativas [...]; Aos professores iniciantes deve ser atribuída uma carga horária razoável, com a finalidade de garantir o tempo para que possam se integrar satisfatoriamente as atividades de formação, investigação e extensão; Os departamentos devem propiciar a criação de redes de apoio de professores principiantes, através de correio eletrônico, do contato pessoal, grupal e individual, com o objetivo de proporcionar apoio emocional e técnico (MAYOR RUIZ, 2009a, p. 209-210).

Essas considerações são importantes na medida em que subsidiam a formação dos docentes universitários iniciantes e alertam para as condições que devem ser estabelecidas na IES para que se possa consolidar espaços de acolhimento e discussão sobre o ensino, sobre a renovação das práticas desenvolvidas na universidade e principalmente sobre o papel que assumem os docentes iniciantes quando se inserem na Universidade.

Para complementar o levantamento em nível internacional e mobilizada pelo número significativo de universidades espanholas que estão engajadas na discussão sobre os professores universitários iniciantes e na realização de ações específicas para este profissional, evidenciado na tabela apresentada anteriormente, busquei mais referências neste sentido. Para tanto utilizei a pesquisa livre na *web*, com o objetivo de identificar as pesquisas que tivessem por foco os docentes universitários iniciantes e as iniciativas de inserção no contexto das universidades espanholas, através dos seguintes descritores: *profesorado novel*; *inserción profesional*; *Introducción a la docencia universitaria*; *programas de inserción*; *programas de acogida*.

É importante ressaltar que foi no contexto espanhol que encontrei o maior número de estudos sobre a formação e a inserção de docentes iniciantes, seja no nível da escola básica, seja no nível universitário.

Foi possível agrupar os trabalhos localizados em três blocos ampliados, buscando convergência entre os focos das discussões.

O primeiro bloco de trabalhos reúne as pesquisas de Mayor Ruiz (2001), Feixas (2002) e Bozu (2009, 2010). Estes estudos buscaram identificar e sistematizar o contexto profissional dos professores universitários iniciantes a partir dos **desafios, necessidades, problemas e preocupações destes professores em relação às funções que devem desempenhar quando ingressam na universidade.**

Mayor Ruiz (2001) apresenta inicialmente resultados de um trabalho realizado com a colaboração de docentes universitários, iniciantes e com experiência, que buscou identificar as condições profissionais, as responsabilidades, limitações e preocupações de professores universitários diante das funções de docência, investigação e gestão que devem desempenhar dentro da universidade.

O estudo de Feixas (2002) é resultado de uma investigação realizada na Universitat Autònoma de Barcelona com professores universitários no início da docência. O objetivo foi identificar os problemas enfrentados por eles acerca da docência, da investigação, da gestão, das relações interpessoais, do tempo, do contexto universitário e da formação. Ao longo do texto a autora explora as fundamentações teóricas específicas sobre a temática elucidando outras investigações realizadas sobre professores universitários iniciantes e analisa os dados encontrados com base nestas fundamentações. A expectativa de Feixas (2002) é que os resultados desta investigação possam contribuir para as discussões que fundamentam a formação pedagógica dos professores universitários iniciantes. Para a autora, tal formação é essencial para reduzir as dificuldades enfrentadas pelos professores nesse momento de seu desenvolvimento profissional.

Neste bloco cito também os estudos que Bozu (2009, 2010) vem desenvolvendo na perspectiva de entender e conceituar o período de inserção dos docentes universitários. Em um dos trabalhos Bozu (2009) organizou um estudo teórico sobre os aspectos que envolvem os professores universitários iniciantes e

seu processo de indução²² profissional. Nesse estudo a autora explica a origem, os conceitos, as características, as necessidades e as problemáticas específicas dos docentes iniciantes quando estão no processo de indução e socialização profissional.

Em outra investigação Bozu (2010) procurou identificar as concepções de professores universitários iniciantes sobre o significado de ser professor iniciante no contexto universitário em que se encontra o atual Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Investigou ainda as necessidades e as inquietações sentidas pelos professores acerca do trabalho docente e do entendimento que eles têm a respeito de uma docência de qualidade. Os sujeitos de sua investigação foram os professores universitários iniciantes da Universidade de Barcelona que participaram do Curso de Iniciação na Docência Universitária. De acordo com a autora, a partir dos relatos dos professores, este curso de iniciação à docência universitária representou uma oportunidade de aprender, compartilhar e viver novas experiências relacionadas ao trabalho docente e às inquietações geradas no contexto da prática docente.

O segundo bloco de trabalhos compreende os estudos de Vivas G., Becerra T. e Díaz H. (2003) e Mayor Ruiz (2009b), que abordam **as premissas a serem observadas nas ações propostas pelas universidades** para orientar, apoiar, acolher e possibilitar espaços de formação para os professores universitários iniciantes.

Vivas G., Becerra T. e Díaz H. (2003) organizam em seu estudo²³ um conjunto de propostas para orientar o processo de formação do professor que se insere na docência universitária. Tais propostas surgiram das necessidades percebidas no estudo que realizaram com professores que se inseriram na *Universidad de los Andes Táchira*, na Venezuela, no período de 1995 à 2000. Neste contexto, as autoras indicam alguns referenciais e algumas ações basilares a serem considerados nos planos de formação dos professores universitários iniciantes.

O estudo desenvolvido por Mayor Ruiz (2009b) teve por objetivo refletir sobre o papel da universidade com relação aos seus professores, seus compromissos, suas responsabilidades, os obstáculos encontrados e as ações que devem ser

²² Indução, inserção e iniciação à docência são termos usados por diferentes autores em diferentes contextos para referir-se à mesma coisa: o período inicial da carreira universitária.

²³ É importante mencionar que este estudo, diferente dos demais, não ocorreu em contexto europeu.

propostas para enfrentar as exigências decorrentes do atual EEES. A autora também indica ações institucionais que podem ser organizadas para ajudar os professores universitários iniciantes a assumir e enfrentar os desafios iniciais da docência, tornando-os protagonistas importantes dentro do EEES.

O terceiro bloco de trabalhos está composto pelos estudos de Medina Moyá, Jarauta Borrasca e Urquizu Sánchez (2005) e Sánchez Moreno e Mayor Ruiz (2006). Os autores buscam **identificar, apresentar e avaliar os cursos e programas destinados a inserir os professores universitários no contexto da docência universitária.**

O estudo de Medina Moyá, Jarauta Borrasca e Urquizu Sánchez (2005) teve por objetivo identificar as contribuições, para a docência de professores iniciantes, do curso *“Innovación en La Docencia universitaria”*, desenvolvido nos anos de 2001 e 2002 com professores universitários iniciantes da Universidade de Barcelona. As análises levaram em consideração os aspectos ressaltados pelos professores relativos à utilidade e aplicabilidade dos temas discutidos durante o curso. Os autores destacam, a partir da perspectiva dos professores: a relevância do curso para amenizar a insegurança que é característica dessa fase profissional; a importância de uma cultura colaborativa dentro da instituição de ensino superior para a concretização de práticas inovadoras; e a relevância dos recursos, do apoio e do reconhecimento institucional para fortalecer suas práticas educativas.

O propósito do estudo desenvolvido por Sánchez Moreno e Mayor Ruiz (2006) foi apresentar, discutir e refletir sobre as atividades e os resultados alcançados a partir da realização de um programa para docentes iniciantes que vem sendo desenvolvido na Universidade de Sevilha desde meados dos anos noventa. De acordo com as autoras, baseado em *equipes docentes*, compostas por um professor mentor e vários docentes iniciantes, este programa vem, ao longo destes anos, facilitando o processo de socialização na instituição universitária para os docentes iniciantes, e o mesmo tempo permitindo que os professores mais experientes revisem e fortaleçam as práticas de ensino que desenvolvem.

É possível observar, através da organização desses estudos, que há um reconhecimento por parte das universidades espanholas envolvidas da condição peculiar do docente universitário iniciante. As preocupações, os cursos, os programas e as iniciativas pensadas para fortalecer esse profissional em termos teóricos e práticos denotam a sensibilidade destas universidades perante a

necessidade de dar atenção a esta fase da trajetória profissional do professor universitário, oportunizando-lhe apoio, formação e acolhida para que melhore suas práticas e para que possa protagonizar as funções exigidas pelas universidades.

5.2 O Contexto Nacional

Para constituir o panorama no contexto nacional, busquei os estudos publicados na página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e nos anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Escolhi estes dois eventos por reunirem o maior número de pesquisas na área e pela sua representatividade tanto no contexto acadêmico como no contexto da pesquisa no Brasil. As publicações que acontecem a partir destes eventos constituem uma importante base de dados a serem consultados para situar como vem sendo abordada a temática dos docentes universitários iniciantes e as iniciativas direcionadas a sua inserção no contexto da universidade. Considerando a amplitude das temáticas existentes e o número de publicações dos dois eventos, optei por realizar o rastreamento no período de 2005–2010, como forma de delimitar os estudos a serem analisados.

Na página on-line da ANPEd tomei como referência especificamente os trabalhos divulgados nos grupos de trabalho GT 4 (Didática), GT 8 (Formação de Professores) e GT 11 (Políticas da Educação Superior), pois acredito que esses grupos, reúnem trabalhos que permeiam a temática desta pesquisa. O rastreamento foi feito através da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos (incluindo trabalhos e pôsteres). Nessa procura encontrei os trabalhos de Mariano (2005), Bazzo (2005), Bordas (2005) e Isaía, Maciel e Bolzan (2010).

No estudo realizado por Mariano (2005), o autor apresenta e discute os trabalhos que tiveram como foco central o início da carreira docente, de professores do ensino fundamental e do ensino superior, apresentados em uma década das reuniões da ANPEd e dos ENDIPEs. A preocupação de Mariano (2005) foi olhar para os resultados apresentados por esses estudos, para construir uma síntese de como se configura o início da docência, quais as características deste período da

profissão e como é abordada a discussão sobre o professor como um profissional reflexivo nesse momento da carreira.

A experiência de formação realizada na Universidade Federal de Santa Catarina na década de 90, de caráter obrigatório para todos os docentes recém-contratados na instituição, que recebeu o nome de *Treinamento para Auxiliares de Ensino em Estágio Probatório*, foi apresentada e estudada por Bazzo (2005). Nesse estudo a autora assinala os aspectos que levaram ao desenvolvimento da experiência - especialmente no que se refere aos processos de avaliação institucional -, os aportes teóricos que devem ser considerados na formação de professores para o ensino superior, e as atividades e reflexões feitas sobre as várias edições da formação desenvolvida na UFSC. Como forma de concluir seu estudo e de acordo com o contexto específico dos docentes universitários que ingressam na universidade, a autora mostra o que chamou de *proposta* para melhorar o ensino de graduação.

De acordo com Bazzo (2005), uma vez contratados, os professores atravessariam seu período de regime probatório acompanhados por serviços institucionais de assessoria e de apoio pedagógico que visariam a desenvolver continuamente sua profissionalização docente e os saberes relacionados às questões de seu cotidiano na universidade. A autora explica ainda que esse processo se consolidaria sempre e em direta relação com as atividades de “ensino, pesquisa e extensão, entendidas em sua indissociabilidade, e através de trabalho coletivo e articulado com as particularidades de cada contexto de curso e de área de conhecimento” (BAZZO, 2005, p.16). De acordo com ela,

A profissionalização de professores para o nível superior teria, então, dois momentos distintos, porém articulados: uma formação inicial em curso de PG *stricto sensu*, que lhes daria condição de postular uma vaga como professor; e, na continuidade, serviços institucionalizados que lhes forneceriam o necessário suporte para uma profissionalização continuada, ainda obrigatória nos primeiros anos de serviço como parte de seu estágio probatório, mas depois gradualmente autônoma porque incorporada ao cotidiano em forma de temas para investigação; resultado das discussões face aos resultados esperados pelos Projetos Pedagógicos de cada curso; ou mesmo de necessidade percebida através de processos de avaliação individual ou institucional. Tudo isso muito organicamente articulado às demais atividades da vida acadêmica, sendo o ensino valorizado como seu centro irradiador, uma vez que é ali onde está o aluno - motivo principal de toda nossa arte e ciência, parceiro na descoberta e na produção do conhecimento, razão da existência da Universidade (BAZZO, 2005, p.16).

As ponderações da autora são relevantes e reforçam a perspectiva dos estudos e pesquisas que evidenciam a necessidade de iniciativas institucionais para acompanhar o professor que ingressa na universidade.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul há o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP), implementado desde 1994 e que continua a ser desenvolvido a cada vez que ocorre o ingresso de novos docentes universitários. Os efeitos deste programa, que teve como objetivo capacitar os professores universitários com saberes próprios da área da educação, foram investigados por Bordas (2005). No estudo a autora, que também foi docente do PAAP em alguns momentos dessa formação, elegeu como foco de discussão duas concepções que determinam o modo de ser ou o de estar professor na universidade: o que significa ser um *profissional professor*; o que significa *ensinar na universidade*. Bordas (2005) investigou os efeitos do referido programa a partir de dois aspectos: o que esperavam os docentes ingressantes na universidade; e como respondeu o PAAP 2003-2004 às expectativas.

O estudo desenvolvido por Isaia, Maciel e Bolzan (2010) constitui-se em um recorte de um estudo comparativo sobre trajetórias docentes. As autoras apresentam os resultados deste recorte de pesquisa desenvolvida com professores universitários de duas Instituições de Ensino Superior, uma pública e outra privada. As autoras buscaram investigar como ocorre a dinâmica do movimento construtivo de entrada na docência superior, tendo em vista seus marcadores²⁴, a partir de autorreconstruções biográficas e de entrevistas narrativas de um grupo de 38 docentes. As autoras evidenciam que a compreensão do processo de construção da docência inicial envolveu três eixos: a inserção na docência, que demarca a transição de profissionais em formação para professores autônomos; os sentimentos docentes como dinamizadores da atividade educativa; e a configuração da resiliência docente produzida por uma ambiência positiva frente às exigências da nova profissão e seu modo de enfrentamento das dificuldades encontradas.

Nos anais do ENDIPE dos anos de 2006, 2008 e 2010 o rastreamento foi feito a partir da leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos publicados. Dentre os trabalhos encontrados, três se aproximam do tema que investigamos nesta tese.

²⁴ Para as autoras, os marcadores indicam as características das experiências docentes atribuídas a cada professor ou a um grupo de professores. Estes marcadores compõem de maneira nem sempre linear e constante os movimentos construtivos da vida profissional docente.

Entender o processo de construção dos saberes docentes de professores universitários em início de carreira da Universidade Federal de Pernambuco foi o objetivo do estudo desenvolvido por Araújo (2006). A autora analisou as dificuldades e aprendizagens vivenciadas pelos professores nos primeiros anos de docência naquela Universidade, buscando identificar também quais os saberes produzidos, mobilizados e articulados na ação pedagógica.

Bordas (2006) enfocou, em seu trabalho, o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP – oferecido desde 1994, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como componente obrigatório do plano de atividades do Estágio Probatório dos professores ingressantes na Universidade. Dentro da perspectiva da Pedagogia Universitária a autora aponta, a partir de aportes teóricos, de resultados de outros estudos e de experiências na área, a relevância da formação pedagógica dos professores do ensino superior e os aspectos básicos da docência universitária.

O trabalho de Bazzo (2008) foi resultado de uma pesquisa mais ampla, realizada em 2007 na UFSC, tendo como sujeitos professores recém-contratados dos diversos cursos de graduação dessa universidade, em estágio probatório, submetidos por legislação ao Programa de Formação – PROFOR/UFS. Além disso, mesmo que em linhas gerais, propõe algumas diretrizes para programas institucionais de formação que contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores da Educação Superior.

É possível observar também nos anais do ENDIPE os trabalhos decorrentes da pesquisa²⁵ da qual participamos, na qual um dos eixos de estudos dedica-se aos docentes universitários iniciantes.

O grupo de pesquisa no qual participo tem dedicado atenção à inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes, incluindo a discussão sobre a formação pedagógica dos mesmos. Trata-se de estudos que visam compreender o período de inserção dos professores e o papel que as IES podem desenvolver ao proporcionarem estratégias de formação para seus professores.

²⁵ Trata-se de uma pesquisa interinstitucional, coordenada por Maria Isabel da Cunha, intitulada “Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente”. Os resultados desta pesquisa encontram-se sistematizados em CUNHA (2012).

Para citar alguns, os estudos de Stivanin e Zanchet (2010); Zanchet, Stivanin e Carreno (2010); Stivanin, Zanchet, Vighi (2010) e Stivanin, Vighi, Mendes e Bressan (2011) tiveram como objetivo investigar os principais desafios enfrentados pelos professores universitários no momento de inserção na docência.

A relação entre ensino, pesquisa e extensão sob o olhar dos professores universitários iniciantes foi investigada pelas pesquisas de Stivanin, Ribeiro, Feldkercher e Souza (2011) e Stivanin, Ribeiro, Feldkercher, Souza (2012).

O período de inserção na carreira docente universitária, a relação com os estudantes, as percepções sobre a qualidade da graduação e a preparação profissional foram investigados por Stivanin, Feldkercher, Souza e Ribeiro (2012); Zanchet, Feldkercher, Stivanin, Souza, Ribeiro, Borges e Rodrigues (2012); Cunha, Braccini e Feldkercher (2012); Feldkercher, Ribeiro e Souza (2012); Ribeiro, Feldkercher e Souza (2012); Zanchet, Feldkercher e Souza (2013).

As iniciativas e/ou programas de inserção foram analisados nas pesquisas de Stivanin e Vighi (2011); Vighi, Stivanin, Santos e Rosa (2012), Stivanin e Zanchet (2012).

A partir das pesquisas desenvolvidas é possível inferir que o processo de iniciação a docência universitária caracteriza-se por ser uma fase de inseguranças, incertezas, e aprendizagens na qual o professor vai “tateando” para construir práticas que vão avançando na direção de alcançar taxas de sucesso na aprendizagem dos estudantes e na produção de um conhecimento que alavanque melhores índices de desenvolvimento e qualidade de vida.

Observamos também em nossos estudos, que se tornam importantes iniciativas institucionais no sentido de possibilitar aos docentes iniciantes uma capacitação para o ensino. Os docentes sentem-se preparados para a pesquisa e para o aprofundamento do conhecimento específico, mas muitas vezes deparam-se com desafios em sala de aula em relação às questões do ensino. Ou seja, percebem que são necessários saberes para o ensino os quais não foram estudados em seus cursos.

Tomando como referentes a produção teórica resultante de nossas pesquisas percebemos que outras questões permeiam o trabalho do professor quanto ao ensino que desenvolve e essa condição poderá estar influenciando na qualidade do ensino universitário e no seu desenvolvimento profissional docente.

No contexto das pesquisas em âmbito nacional observamos há ainda outros estudos isolados, entretanto não cito, pois não priorizavam iniciativas e ou/ programas de inserção/formação à carreira universitária e não possuem um arcabouço teórico consistente.

6 PERCURSO METODOLÓGICO: os caminhos transcorridos

A pesquisa teve o interesse de entender o processo de constituição da docência universitária nos primeiros anos de carreira.

A definição do problema passou pela elaboração de um sistema de relações que foi sendo tecido na tentativa de mostrar a relevância do fenômeno estudado. De outra parte, esteve presente a ótica de que a pesquisa não é uma realidade definitiva, nem dogmática, embora não prescinda do rigor. Vale lembrar Oliveira (1998) quando estuda a importância do método na construção da pesquisa em Ciências Humanas, dizendo que

o método não representa tão-somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possível as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador (OLIVEIRA, 1998, p. 17)

Essa condição orientou para que os procedimentos metodológicos se pautassem na linha qualitativa de pesquisa. Nessa abordagem, o pesquisador assume o papel de sujeito, colocando-se numa posição de não-neutralidade para compreender e explicar o fenômeno investigado.

Assim, este trabalho, situado dentro de uma abordagem qualitativa, baseia-se em uma visão do fato social como construção do sujeito, pois, como elucida Sirvent (2007), o fato social não está fora do pesquisador, ele é construído. O caminho de confrontação é indutivo-analítico, e a busca científica tem ênfase em gerar teoria e compreendê-la. A compreensão dá conta do fato em função dos significados que os atores dão a sua história. (BOÉSSIO, C. 2010).

Na perspectiva de Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador participar ativamente do contexto investigativo, desempenhando o papel principal na coleta dos dados, além de inserir-se “na cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.7).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. De acordo com os autores, a preocupação com os contextos analisados é uma característica de pesquisadores qualitativos que investem no contato direto com o

ambiente e a situação que está sendo investigada, para poder realizar análises coerentes e calcadas nas peculiaridades e especificidades de cada contexto.

Conforme estudos desenvolvidos por Bogdan e Biklen (1994) e Deslandes (1994), a interação do pesquisador com os sujeitos constitui um elemento significativo nas pesquisas qualitativas, pois promove um conhecimento mais profundo do contexto sociocultural no qual eles estão inseridos.

Cabe ressaltar, também, que “a investigação qualitativa é descritiva. Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos tentam analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando tanto quanto possível a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 48). Desse modo, as pesquisas qualitativas não tem por objetivo induzir e quantificar dados esperados, e sim analisar com cuidado as falas dos sujeitos para que a riqueza dos fatos e depoimentos possa ser percebida e valorizada.

Os resultados buscados são analisados no decorrer do processo e não de maneira preestabelecida, pois “não se trata de montar um quebra-cabeça já conhecido de antemão”, mas de construir os significados dos dados ao longo da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Bogdan e Biklen (1994, p. 49) argumentam que “a investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Esse aspecto ressalta a atenção e dedicação que merecem e exigem as pesquisas qualitativas, pois investigando questões que compõem a subjetividade humana, é imprescindível que a análise dos dados seja cuidadosa para que os detalhes possam ser compreendidos de maneira coerente.

Os autores também destacam que “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 50). No mesmo sentido, Lüdke e André (1986) explicam que em pesquisas qualitativas “há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (p. 12).

Para tanto, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51), é necessário que “os investigadores qualitativos estabeleçam estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. Essa forma de entender a pesquisa permite uma compreensão sobre as percepções

e interpretações que os colaboradores fazem de suas experiências pessoais e profissionais. Isso possibilita o enriquecimento da pesquisa, pois reflete a forma particular como cada colaborador constrói seus significados a partir das primeiras experiências de professor, que é o campo desta pesquisa.

6.1 Objetivos e sujeitos da pesquisa

O objetivo da pesquisa foi compreender o processo vivido por docentes universitários iniciantes durante o período de iniciação à docência.

Os objetivos específicos foram:

- identificar e elencar alguns referentes presentes na fase inicial da docência universitária;
- analisar como os professores conferem significado a esses referentes;
- compreender como os professores universitários processam a passagem de aluno para professor nos anos iniciais da carreira.

Para a constituição da amostra, foram definimos alguns critérios para a escolha dos sujeitos:

- a) Ter até 5 anos de experiência docente;
- b) ser bacharel ou profissional liberal e não ter cursado licenciatura²⁶;
- c) ser mestre e/ou doutor na sua área de conhecimento.

6.1.2 Caminho trilhado para a escolha dos sujeitos de pesquisa

²⁶ Em alguns casos os professores universitários, além de terem graduação em determinada área, possuem também curso de licenciatura.

O primeiro movimento na direção da constituição da amostra foi mapear os docentes que ingressaram no período de 2008 e 2011 através de consulta ao site da UFPel. Devido ao grande número de professores ingressantes nesse período, optei por alguns dos cursos que apresentaram o maior número de professores novos: Centro de Desenvolvimento Tecnológico; Centro das Engenharias; Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos; Faculdade de Veterinária e Faculdade de Agronomia.

Realizei o convite a 46 professores iniciantes desses centros e faculdades para a participação na pesquisa, através de correio eletrônico e recebi o retorno de 15 docentes que aceitaram participar da pesquisa. É importante dizer que enviei o e-mail convite acompanhado de uma carta (APÊNDICE A) em que explicava a pesquisa.

Cheguei então, aos seguintes sujeitos cujos dados encontram-se na tabela a seguir:

Quadro 3 - Quadro demonstrativo das informações sobre os sujeitos da pesquisa.

Professor ²⁷	Idade	Formação	Data de Ingresso	Tempo de docência	Centro/Faculdade	Experiência profissional
Professor A	29 anos	Graduação, Mestrado e Doutorado em Medicina Veterinária/UFPel	03/08/2010	-1 ano e dois meses/UFPel	Faculdade de Veterinária	Não
Professor B	37 anos	Agronomia/UFPel; Mestrado/ Zootecnia/UFRGS; Doutorado Zootecnia/UFPel	04/08/2010	-1 ano e 3 meses/UFPel	Faculdade de Agronomia	Não
Professor C	32 anos	Graduação Bacharelado em Química; Mestrado em Ciência e Tecnologia Agroindustrial; Doutorado em Biotecnologia Agrícola/UFPel	01/09/2008	-3 anos /UFPel; -1 professora substituta /UFPel	Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos	Não
Professor D	33 anos	Engenharia Florestal; Mestrado em tecnologia da madeira /UFSM; Doutorado/UFV	29/10/2009	- 2 anos/UFPel - 2 anos professora substituta/UFSM	Centro das Engenharias	Estágio em fábrica de celulose.
Professor E	32 anos	Graduação em Química Industrial, Mestrado e Doutorado em Química Orgânica/UFSM. Pós-doutorado/USP	05/10/2009	-2 anos/ UFPel - 6 meses /UNIFRA	Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos	Não
Professor F	33 anos	Engenharia Florestal e Mestrado em Ciências Florestais e Ambientais/UFRRJ, Doutorado Engenharia Florestal/UFPR	18/08/2008	3 anos e 3 meses/UFPel	Centro das Engenharias	Não

²⁷ Como forma de preservar a identidade dos sujeitos, optei por identificá-los por letras do alfabeto, e no decorrer do texto, trato todos por professores, não definindo assim o gênero.

Professor G	31 anos	Graduação Engenharia Civil/UFSM; Mestrado e Doutorado Engenharia Civil/ UFRGS	13/11/2009	- 2 anos/UFPeI	Centro das Engenharias	6 meses Empresa em Porto Alegre.
Professor H	32 anos	Ciência da Computação/ UFPeI; Mestrado, Doutorado e pós-doutorado em Ciências da Computação/UFRGS	18/08/2010	1 ano e 6 meses/UFPeI; - 6 meses/ instituição privada	Centro de Desenvolvimento Tecnológico	Dois anos em empresa privada.
Professor I	35 anos	Ciência da Computação / UFPeI; Mestrado em Ciência da Computação/UFRGS; Doutorado na área de microeletrônica/ UFRGS.	21/08/2008	3 anos	Centro de Desenvolvimento Tecnológico	Provedor de internet
Professor J	32 anos	Agronomia/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Ilha Solteira; Mestrado em Ciência do Solo/UFSM; Doutorado Engenharia Florestal / UFSM	21/01/2009	- 2 anos e 9 meses/UFPeI; - 1 ano substituto/UFSM; - 1 ano UERGS	Centro de Desenvolvimento Tecnológico	Não
Professor K	30 anos	Engenharia Agrícola/UFPeI; Mestrado em Ciência e Tecnologia de Sementes/UFPeI; Doutorando em Engenharia Agrícola/UFSM.	03/08/2010	- 1ano/UFPEL; - 6 meses de substituto/ UFPeI	Centro das Engenharias	Não
Professor L	34 anos	Engenharia Civil/UFSM; Mestrado Engenharia Civil e Preservação Ambiental/UFSM; Doutorado Engenharia Civil/UFSM	05/08/2009	2 anos e 2 meses/ UFPEL	Centro das Engenharias	ALL (América Latina Logística)
Professor M	38 anos	Agronomia/UFPeI; Mestrado/UFPeI Doutorado/ USP.	22/08/2008	- 2 anos e 11 meses /UFPEL - 2 substitutos	Faculdade de Agronomia	Não
Professor N	30 anos	Medicina Veterinária/UFPeI; Mestrado em Veterinária/ UFPeI.	25/01/2010	- 1 ano e 9 meses/UFPeI - 2 anos substituto	Faculdade de Veterinária	Não
Professor O	30 anos	Graduação, Mestrado e Doutorado em Engenharia Civil/ UFRGS	15/02/2011	9 meses/ UFPeI	Centro das Engenharias	Não

Os dados que configuram este quadro foram coletados com os professores entre os meses de setembro e novembro de 2011.

Os professores foram abordados individualmente, em seu local de trabalho, nos horários previamente estabelecidos por eles e, a partir de sua concordância através do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B) integraram o processo investigativo aqui descrito.

Foi possível estabelecer algumas características da amostra:

- o tempo de magistério variou entre 1 ano e 2 meses e 4 anos e 11 meses;
- 8 sujeitos do sexo masculino e 7 do sexo feminino;
- 12 professores possuíam doutorado e 2 mestrado;
- 2 sujeitos da Faculdade de Agronomia; 2 sujeitos da Faculdade de Veterinária; 6 sujeitos do Centro das Engenharias; 3 sujeitos dos Centro

de Desenvolvimento Tecnológico e 2 sujeitos do Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos;

e) A idade dos sujeitos variou entre 29 e 38 anos

f) Apenas 5 professores disseram ter alguma experiência profissional anterior a docência.

6.1.3 O contexto da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são professores da universidade Federal de Pelotas, conforme já explicitado. São professores que ingressaram em um contexto de expansão do acesso ao ensino superior vivenciado em todo o país²⁸, especialmente impulsionado nas universidades públicas, pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI²⁹).

A Universidade Federal de Pelotas aderiu ao REUNI no primeiro semestre de 2008, atendendo às seguintes dimensões: ampliação da oferta de educação superior pública; reestruturação acadêmico-curricular; renovação pedagógica da educação superior; mobilidade intra e interinstitucional; compromisso social da instituição; suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação (MEC-2012). Essas dimensões foram desdobradas em ações que, a partir dos diagnósticos realizados, se constituíram em metas e estratégias para a sua efetivação.

Com a adesão ao REUNI, a UFPel assumiu o compromisso institucional de contribuir para a expansão e o fortalecimento da educação superior pública e de qualidade voltada ao atendimento das demandas locais e regionais (UFPel – 2009).

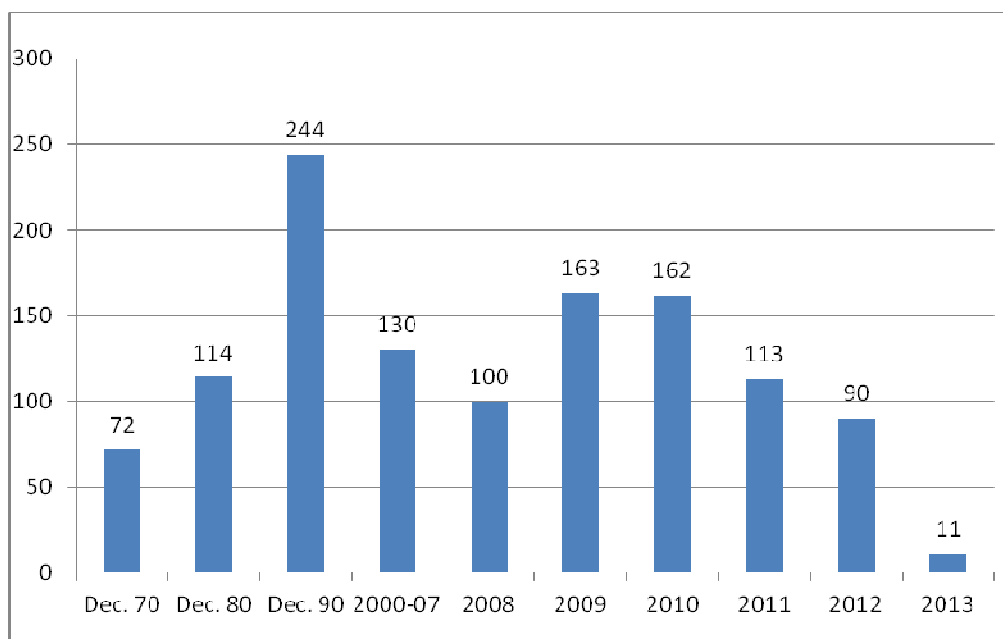
²⁸ Presenciamos, ao longo dos últimos anos, uma mudança significativa no direcionamento das políticas que fomentam o acesso ao ensino superior no Brasil. A partir do governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) programas como o ProUni (Universidade para Todos), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) procuram demarcar a intervenção pública na democratização do acesso ao ensino superior.

²⁹ O REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social e foi criado com o intuito de ampliar o acesso e a permanência na educação superior com metas desenvolvidas entre 2008 e 2012. Os objetivos principais do REUNI são: garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (REUNI- 2009-RELATÓRIO DO PRIMEIRO ANO).

Em decorrência disso, a universidade vivenciou um processo de reestruturação que se estendeu aos diferentes setores da vida acadêmica desde a “ampliação e modernização de sua estrutura física, até o aumento significativo da força de trabalho, passando, necessariamente, pela criação de novos cursos³⁰, ampliação do número de vagas dos cursos existentes e revisões e (re) desenhos curriculares”. (UFPel, 2009, p.01). Neste cenário, a UFPel teve aumentado seu quadro docente, discente e de servidores técnico- administrativos.

O aumento do número de docentes ingressantes a partir de 2008 pode ser observado no gráfico abaixo. O número de docentes ingressantes por ano a partir da adesão ao REUNI é maior que o ingresso ocorrido em algumas décadas, desde que a Universidade Federal de Pelotas foi criada e teve composto seu quadro docente.

Ingresso de docentes na UFPel



Fonte para a construção do gráfico: Portal da UFPel, link Extranet, 2013.

³⁰ Com a adesão da Universidade ao REUNI, a UFPel na busca por expandir o número de alunos de graduação criou a partir de 2008, 41 novos cursos superiores: Tecnólogo em Gestão de Cooperativas, Tecnólogo em Viticultura e Enologia, Zootecnia, Biotecnologia, Engenharia Geológica, Licenciatura em Matemática noturno, Química Industrial, Antropologia – Habilitação em Antropologia Social, Antropologia – Habilitação em Arqueologia, Gestão Pública, Bacharelado em História, Cinema e Animação, Conservação e Restauro, Dança, Design Digital, Superior de Música – Habilitação em Composição, Teatro, Física, Química Industrial, Design Vestuário, Letras/Português/Alemão, Física Computacional, Musicologia, Tecnólogo Agroindústria, Tecnólogo Meio Ambiente, Letras/Habilitação em Redação e Revisão de textos, Educação Física noturno, Jornalismo e Comunicação, Psicologia, Engenharia Civil, Engenharia Industrial Madeireira, Engenharia Sanitária Ambiental, Engenharia de Produção, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Eletrônica, Engenharia do Petróleo, Engenharia Hídrica, Engenharia de Computação e Engenharia de Materiais e Bioinformática(Silva, Allemand, Ramos, 2011)

Vale ressaltar que, diante do número expressivo de professores ingressantes, a Universidade Federal de Pelotas implementou o programa “Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel³¹”. Esse programa surge como uma ação da universidade para promover a integração de novos professores na instituição compartilhando com eles metas e desafios, e criando e recriando espaços/tempos voltados para a educação de qualidade (PROJETO DO PROGRAMA, 2009).

Os documentos que embasam o programa argumentam:

Na efervescência deste período, não podemos deixar de pensar nos sujeitos/atores de todo este processo, os quais à seu turno, também se movimentam. Alguns chegam, com suas vivências, convicções e concepções; outros se mantêm com espaços impregnados de sua própria história. No entanto, entre o novo e o instituído, surge a necessidade de que se aproximem as idéias e unam-se as ações dos personagens envolvidos. (Projeto do Programa, 2009, p. 02)

Dentro das dimensões que propõe o REUNI, o programa “Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel” se destina a atender a dimensão *Renovação Pedagógica da Educação*, que se desdobra nos seguintes tópicos: articulação da educação superior com a Educação básica, profissional e tecnológica; atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo (MEC, 2012).

Ao mesmo tempo, o referido programa constitui-se em um mecanismo de *normatização da avaliação do desempenho docente em estágio probatório* para que ele possa se constituir em um dispositivo capaz de possibilitar “tanto a integração do novo professor na cultura acadêmica da UFPel, quanto contribuir com processos de avaliação institucional potencialmente direcionados às demandas pedagógicas resultantes das transformações técnico-científicas e sócio- culturais” (PROJETO DO

³¹ O Programa *Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel* vem sendo desenvolvido pela universidade através da Pró-Reitoria de Graduação e tem como objetivo geral subsidiar a avaliação institucional a partir da integração do professor ingressante à cultura acadêmica da UFPel, e, como objetivos específicos: compartilhar os conhecimentos históricos constituídos da instituição; refletir sobre as atividades na UFPel como função e competência do professor; caminhos que o próprio profissional pode vir a traçar na sua carreira no magistério superior e pensar e viver o estágio probatório como um momento de construção ou reconstrução profissional UFPel (2009).

PROGRAMA, 2009). Dessa forma, todos os professores ingressantes e em estágio probatório devem participar das atividades³² do programa que é operacionalizado através de mini-cursos, palestras, seminários e oficinas, perfazendo um total de 40 horas de atividades, em que os professores devem ter uma frequência mínima de 70%. Nesses encontros são discutidos assuntos que envolvem a atuação docente no ensino, na pesquisa e na extensão e enfatizam, principalmente, “a cultura, a formação pedagógica e a gestão universitária” (PROJETO DO PROGRAMA, 2009).

6.1.4 Instrumento de coleta de dados e análise

Para a coleta de dados, utilizei entrevistas com os professores da amostra que foram gravadas e posteriormente transcritas.

Essas entrevistas (APÊNDICE C) denominadas “conversas organizadas”, procuraram investigar as percepções, compreensões e sentimentos sobre a docência e sobre as atividades que desenvolvem em sala de aula e também conhecer seus desafios, expectativas, práticas, para que fosse possível uma reflexão dialogada sobre o processo vivido no contexto universitário. A realização de entrevistas de uma forma mais livre, semi-estruturada, revelou-se exitosa, pois, como dizem Bogdan e Biklen (1994, p.136), “as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista”.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.134), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. Ainda, segundo os autores, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (1994, p.134).

³² Em anexo o cronograma das atividades realizadas nas duas edições do *Programa Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel*. Construí o quadro das atividades com base no relatório do programa (2010). Neste relatório não foi possível identificar os horários das atividades. Na segunda edição as atividades podem ser observadas através do folder do programa.

As entrevistas semi-estruturadas evidenciam um modo de aproximação com os sujeitos da pesquisa. De acordo com Deslandes (1994), esse instrumento engendra a entrevista aberta, e com isso, permite ao informante falar livremente sobre o tema proposto. Concordo com Bogdan e Biklen (1994), quando consideram que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e exemplos”.

A interação do entrevistador com o entrevistado é essencial no momento da entrevista, pois demonstra interesse e atenção à fala, além de permitir explorar através de exemplos o que o entrevistado quer dizer com certa afirmação. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) argumentam que

o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Ouça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo. Se a princípio não conseguir compreender o que o sujeito está a tentar dizer, peça uma clarificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137).

Essa maneira de conduzir as entrevistas semi-estruturadas auxiliam o investigador na compreensão e interpretação do contexto, evitando dúvidas com os sentidos das falas. É fundamental, também, que comentários, avaliações e opiniões por parte do entrevistador sejam evitados no momento da entrevista, uma vez que podem desviar do foco principal ou ocasionar desconforto para o entrevistado, fazendo com que ele se sinta “confuso” quanto ao que estava pensando e dizendo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 137), “Ao pedir a alguém que partilhe de si próprio contigo, é importante que não o avalie, para o não sentir-se de alguma forma diminuído”. As avaliações pessoais do pesquisador não são pertinentes na hora da entrevista, já que poderiam influenciar a fala do entrevistado, fazendo com que este modifique sua forma de responder para estar de acordo com o que pensa o pesquisador.

As entrevistas foram organizadas/agrupadas em torno das seguintes orientações:

1) *motivações e expectativas mobilizadas para o ingresso na carreira docente universitária*. Através dessa perspectiva, busquei me aproximar dos caminhos transcorridos pessoal e profissionalmente que os levaram a optarem pela

docência universitária, identificando, também, representações e expectativas iniciais. Além disso, provoquei os professores a falarem sobre o significado de ser professor universitário.

2) *desafios enfrentados no início da carreira*. Procurei identificar, através dessa questão, a natureza e a origem dos desafios enfrentados pelos docentes em seus primeiros anos da docência

3) *convívio com os pares*. Neste bloco de questões a ideia foi apreender, através dos depoimentos dos sujeitos, como são estabelecidas as relações interpessoais entre os colegas de profissão, como foram recebidos no ambiente de trabalho nesta fase da carreira, e como são encaminhadas pelo grupo de professores as questões relativas ao ensino no contexto dos cursos e departamentos.

4) *prática pedagógica*. A provocação feita através deste grupo temático teve o objetivo de entender o modo como os professores encaminham as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e como construíram sua forma de atuar em sala de aula nos primeiros anos da carreira docente. Também julguei importante instigar os professores a explicitarem quais os *saberes e conhecimentos necessários à profissão docente* atualmente.

Quanto às técnicas de tratamento da informação relativas aos dados qualitativos, após transcritas todas as entrevistas, procedi a análise de conteúdo, para conhecer aquilo que estavam nas palavras sobre as quais me debrucei (BARDIN, 1977, p. 44). O objetivo da análise de conteúdo, conforme Bardin (1977, p. 46), “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”. Essa condição torna possível a definição de algumas categorias para análise que podem ser, *a priori*, estabelecidas. Definiram-se, provisoriamente, algumas categorias de análises à luz da proposta e do referencial teórico baseado, fundamentalmente, nos estudos de Marcelo Garcia (1999; 2009), Mayor Ruiz (2007, 2009a) Zabalza, (2004) Pimenta e Almeida (2011), Pimenta e Anastasiou (2008), Cunha (2009, 2010, 2012) dentre outros. Outras categorias foram sendo definidas a partir do quadro teórico de referência e dos dados oriundos da investigação. A análise pretendeu decompor o texto das entrevistas, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, recortando-o na perspectiva da síntese que se

buscava. Assim, as categorias foram sendo construídas e reconstruídas através da interrogação sobre os dados disponíveis.

Foram levantadas três principais dimensões de análise, “determinadas pelas questões de interesse” (GILL, 2002, p.253) desta pesquisa.

A primeira, denominada “docência”, a segunda “o convívio com os pares” e a terceira “a prática docente”.

Na dimensão “docência”, foram destacadas quatro categorias: motivos, expectativas, desafios e significado de ser professor.

Na segunda dimensão, que trata do “convívio com os pares” duas categorias: relações estabelecidas entre colegas no início da carreira e relações entre professores iniciantes.

A última dimensão, “prática pedagógica”, teve as seguintes categorias: processo de ensinar e aprender; saberes e conhecimentos necessários à docência universitária e forma de atuar.

Para uma melhor visualização do leitor, apresento um quadro sintetizando o exposto.

Quadro 4- Demonstrativo dos objetivos, dimensões e categorias da pesquisa

	OBJETIVOS	DIMENSÕES DE ANÁLISE	CATEGORIAS
Compreender como os professores universitários processam o período de iniciação à docência	Identificar/elencar referentes presentes na fase inicial da carreira	Docência	-Motivos e expectativas em relação à docência; - desafios enfrentados nos primeiros anos de docência; -significado de ser professor universitário.
	Analisar as relações interpessoais (pares) no contexto de ingresso da carreira docente.	Convívio com os pares	-Relações estabelecidas entre os pares no início da carreira; -relações entre professores iniciantes.
	Compreender como os professores conferem significado a esses referentes;	Prática pedagógica	-Saberes e conhecimentos necessários à docência universitária; -processos de ensinar e aprender; - forma de atuar.

7 DOCENTES UNIVERSITÁRIOS INICIANTEs: discutindo os achados da pesquisa

7.1 Motivos e expectativas sobre a docência universitária

Acredito que as escolhas fazem parte da vida das pessoas. Simples ou complexas elas decorrem dos contextos específicos de cada sujeito. Junto com cada escolha estão as marcas das experiências vividas e os desejos de alcançar um projeto de vida pessoal e profissional.

Entendendo que a construção da identidade profissional, conforme nos explica Veiga (2010a, p. 18) “permeia a vida profissional desde o momento da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão”, buscamos investigar com os interlocutores quais os motivos que os levaram a escolher a docência como profissão.

Um dos aspectos ressaltado foi que o estímulo para a profissão deu-se a partir das vivências e vínculos com pais e parentes próximos que são ou foram professores e passaram de alguma maneira uma imagem positiva sobre o ser professor. Alguns entrevistados enfatizaram que acompanharam a vida de professores de seus pais e isso se tornou fonte de motivação para a escolha da docência.

Eu sou filho de professores e desde pequeno eu já via isso; ia lá para o campus junto com o pai ou com a mãe e aí eu ficava no gabinete deles ou numa sala de aula vazia pegava uma caixinha de giz colorido e passava a manhã toda ali me divertindo. Então a história vem daí, desde sempre eu me enxerguei (professor). Perguntavam-me: o que tu quer ser quando crescer? E eu respondia... professor, professor [...]. Brincava de corrigir prova em casa (Professor I).

[A vontade de ser professor] Começou na minha infância porque minha mãe é professora e eu curtia muito ver ela corrigindo prova, preparando as aulas. Brincava muito com as minhas irmãs de dar aula (Professor D).

A família da minha mãe, principalmente todas as tias, tias-avós, bisavós trabalhou com docência, mas sempre no ensino médio e no ensino fundamental; eu sou a primeira professora de nível superior na família. Então a gente sempre teve esse fascínio pelo ensino, coisas de família (Professor F).

Minha mãe é professora [...] sempre gostei, vivenciei em casa (professor H).

É importante considerar que a influência familiar, nesses casos, se deu pela convivência, pela interação em um ambiente que envolve a docência, e não por uma direta intervenção (CUNHA, 2003). A escolha pela docência, para alguns dos respondentes, foi sendo construída aos poucos através da observação das rotinas de trabalho de seus familiares desde a infância.

Estudando os ciclos de vida dos docentes universitários Sthal et al. (2010) perceberam que as influências familiares deixam marcas significativas na constituição dos professores e podem se fazer presentes ao longo da trajetória docente acompanhando sua dimensão pessoal e profissional e interferindo no modo como concebem a docência. Nesse sentido, os entrevistados ratificaram os estudo de Sthal et al.

Outro aspecto mencionado pelos professores foi a influência que tiveram durante o *processo de formação*, seja na graduação e/ou na pós-graduação. Consideraram que o interesse pela docência foi surgindo e se intensificando a partir do convívio no ambiente de universidade em que fizeram seus cursos. Como disse um entrevistado: *quando entrei no mestrado focava ser professora, pois meu curso de graduação estimulou muito com seminários, a oratória, exposição, então eu acho que começou aí na graduação essa vontade de querer ensinar (Professor C)*

Os ex-professores também foram citados como influência para a escolha da docência. Um dos respondentes disse: *eu tive um professor muito bom nessa área e isso também foi muito importante e que me motivou bastante a seguir essa linha de pesquisa e de ensino (Professor B)*. Outro expressou que: *nunca tive a intenção, pretensão de ser professora, mas fui fazer meu mestrado [...] e doutorado e acho que daí na convivência com professores, de estar na universidade foi se criando a vontade de permanecer na universidade, foi acontecendo (Professor G)*.

Tardif (2008), ao se reportar às influências de professores na escolha pela docência, explica que a profissão de professor é a primeira com a qual estabelecemos contato em nossas vidas. Para o autor, as inúmeras horas passadas na condição de alunos são extremamente formadoras, pois através da imersão no cotidiano da sala de aula, os alunos vão construindo representações, crenças e certezas sobre o que é ser aluno e sobre o que é ser professor.

Na mesma direção, Montero (2001) considera que a observação das práticas de diversos professores e professoras na condição de alunos possibilita a eles terem

uma noção do trabalho que esses profissionais desenvolvem. Na perspectiva da autora os alunos carregam consigo essas vivências e as utilizam quando refletem sobre o *ser professor* em diversos níveis e contextos educativos. De alguma forma, sabem responder a pergunta *o que é ser professor* do ponto de vista das suas experiências de aluno.

Interessante apontar que, para alguns dos respondentes, ter vivido a experiência como professores substitutos ajudou na definição pela carreira docente, como se pode perceber nas expressões.

Não esperava que eu fosse para área do ensino [...] queria ser pesquisador. Começou a história (docência), como substituto, uma experiência que foi excelente [...] a partir disso comecei a me interessar cada vez mais e as coisas se encaminharam para esse lado (Professor M).

Surgiu a vaga pra professor substituto na Universidade, e acabei passando, lectionei, então foi uma experiência que eu achei bacana que eu gostei de estar em sala de aula com aluno, depois fui fazer meu doutorado porque eu sabia que para ser professora universitária isso era necessário (Professor D).

O gosto pelo ensino e a satisfação em contribuir para a formação dos jovens também foram mencionados como elementos que motivaram alguns professores para a escolha da docência. Depoimentos como *gosto muito de estar entre pessoas mais jovens, gosto muito de ensinar (professor O); o fato de tu estar contribuindo na formação de outras pessoas (Professor J); realmente me realizava quando via alguém aprendendo [...] vi que eu podia fazer a diferença de alguma forma (professor A); e eu sempre tive uma, não sei se pode ser dito como dom sempre me senti muito bem tentando explicar algo para alguém (Professor B)*, são exemplos disso.

O gosto pelo ensino, pela profissão é importante, entretanto, a ele devem se juntar outras condições. Como explica Libâneo (1994, p. 28),

é verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho.

Um professor que gosta do que faz e que está realizando com suas tarefas tem mais motivação para desenvolvê-las superando os desafios e as dificuldades que delas decorrem. Rabelo (2010, p. 166), citando Catani, Bueno e Sousa (2000), explica que o gosto pela educação é crucial para o desenvolvimento das relações positivas ou negativas que, posteriormente, os alunos passam a estabelecer com o conhecimento e com outros valores relacionados à atividade docente, o prazer/desprazer pela leitura e escrita, as curiosidades, entre outros.

Na mesma direção, Veiga (2007, p. 24) elucida que

o ensinar implica a capacidade não somente de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus conflitos, suas alegrias, seus bloqueios afetivos. Ensinar, portanto, envolve uma disponibilidade para lidar com o outro e compreendê-lo. Ensinar envolve gosto e identificação com a docência.

É importante dizer que, em alguns casos, a escolha da docência e/ou do curso pode se dar também por exclusão de outras atividades. Como aponta Cunha (2003, p.88), “entre as razões de escolha dos professores aparecem, entretanto, algumas mais pragmáticas, ligadas à oferta de cursos. São, porém, argumentos complementares, que se aliam às razões sustentadas em motivações mais consequentes”.

Talvez essa condição tenha sido expressa na resposta de um entrevistado quando disse que *antes da minha formatura, eu ainda estava indeciso no que ia ser feito [...] fui mais no embalo fazer uma pós-graduação mesmo, porque eu precisava da bolsa, eu precisava estudar e não teria um bom emprego saindo* (do convívio na universidade) (Professor E). A dificuldade de encontrar emprego fez com que seguisse nos cursos de pós-graduação, e a entrada na docência foi uma consequência desse percurso.

As escolhas se misturam com os próprios objetivos pessoais e profissionais. Com isso, a identidade profissional docente vai aos poucos sendo moldada, consciente ou inconscientemente a cada nova vivência, a cada nova escolha, a cada mudança, a cada ajuste e reajuste que vão se fazendo necessários. Na perspectiva de Tardif (2008, p. 107),

é impossível compreender a questão da identidade docente dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional [...] sua trajetória social e

profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos.

Quanto às suas expectativas em relação à docência, os entrevistados, ao responderem, situaram-nas no plano das ações em sala de aula. Assim sendo, marcaram a condição de dar aulas “melhores” e “saber todo o conteúdo”. Suas expressões remetem ao que Marcelo Garcia (2009b, p. 12) explica quando diz que “a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação de experiências [...] e se constrói também respondendo à pergunta “quem é que eu quero ser?”.

Pronunciaram que:

Como aluna, eu estudava em uma turma onde eram todos alunos muito bons, dedicados, a faculdade era muito difícil daí a expectativa que eu tinha era que eu tinha que suprir essa condição [...] de ter que dar conta do recado e por isso eu teria que estudar muito para poder dar as aulas direitinho (Professor L).

Lembro que quando eu ia fazer meus temas, eu achava que meu pai e minha mãe (professores) que eles tinham que saber me ensinar. Minha expectativa era, bom...um dia eu vou ser professor e vou ter que saber tudo, descobrir tudo; eu achava que era uma profissão que tinha a descoberta bastante grande, e eu tinha a oportunidade de estar sempre aprendendo[...]isso eu gostava, me chamava bastante a atenção [...] Tentar criar coisas novas, aprender coisas novas (Professor I) .

Nesses excertos, as lembranças de ser aluno impactam as suas expectativas em relação à docência e ao entendimento do ser professor. Ao ingressar na docência possuem representações de professores como alguém que sabe muito, que estuda, que tem possibilidades de pesquisar e, principalmente, alguém que está constantemente aprendendo porque ser professor é *uma caminhada* como expressou um entrevistado.

Para Severino (2009), o professor precisa ficar em permanente situação de estudo, pois “o conhecimento é uma atividade histórica que se encontra em contínuo devir, e o mínimo que se exige de um professor é que ele acompanhe o desenvolvimento do saber de sua área” (p. 130). De acordo com o autor, é importante, além disso, que o professor tenha uma postura investigativa, pois sendo o conhecimento

um processo de construção dos objetos, ou seja, todos os produtos do conhecimento são consequência de processos de produção dos mesmos, processo que precisa ser feito, sem o que não ocorre apropriação, o que se reforça pelas exigências da situação pedagógica de aprendizagem. (SEVERINO, 2009, p. 130).

Na esteira dessas considerações, outro professor salientou que *não é simplesmente falar do assunto, tem que contextualizar muito bem aquilo que as pessoas estão vivendo, fazer uma transformação do conhecimento, eu tinha uma expectativa no sentido de transferir, transformar no caso (professor K)*. Este professor reconhece que para ser professor não basta apenas falar sobre o conteúdo, é preciso contextualizá-lo para que faça sentido aos seus alunos, por isso sua expectativa era justamente essa de *transformar o conhecimento*, ou seja, *transformar o que ele sabe em algo que possa ser ensinado* (RUMBO, 2000 citado por MAYOR RUIZ, 2007).

Essa transformação é importante porque, como explica Zabalza (2004), ensinar não é apenas mostrar, explicar, argumentar sobre os conteúdos. Quando pensamos no ensino, devemos ter em conta também o processo de aprendizagem, porque “ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares” (ZABALZA, 2004, p. 123)

As expectativas em torno da prática pedagógica remetem ao desejo que eles têm de ter uma didática diferenciada, de buscarem práticas mais condizentes com os jovens, de procurar diferentes formas de trabalhar o conteúdo, de fazer diferente dos professores que tiveram e assim mostrar algo novo aos alunos. Estão muito preocupados com essas questões, pois acreditam no potencial dos alunos e querem que eles saiam de suas aulas diferentes do que entraram. Essas expectativas encontram respaldo na condição vivida pelos docentes enquanto alunos. É preciso lembrar que há pouco tempo os docentes entrevistados estavam na condição de aluno e ainda está muito presente em suas memórias as situações vividas em sala de aula e que, eles julgam, poderiam ser melhoradas.

Essas questões podem ser vislumbradas nos depoimentos a seguir.

Eu insisto, tento modificar as táticas, tento fazer algumas coisas diferentes cada semestre. Como eu digo para eles no final eles tão sendo tipo umas cobaias minhas porque estou experimentando com eles estou tentando mostrar algumas coisas. Umas funcionam bem outras não, mas eu não consigo desistir por que acredito que eles têm que se desenvolver muito mais do que eles querem me mostrar (Professor A).

expectativas de transmitir o que eu sei e que pode ser aprimorado [...] que os alunos consigam ser diferentes depois de cada encontro (Professor B).

Esses professores ingressaram na docência com expectativas de fazer algo de diferente em suas aulas e na vida de seus alunos. Como explica Huberman (1992), no início da carreira os professores vivem um período de *descoberta* que lhes causa muito entusiasmo em relação à profissão, e isso se reflete na relação com os alunos e no desejo que eles avancem cada vez mais.

As expressões dos respondentes vão ao encontro do que Feixas (2002) considera, quando diz que

a maioria dos professores novos começam a ensinar com certa carga de idealismo. Tem altas expectativas sobre a docência e confiam que podem utilizar os novos enfoques em sua docência e transferir suas idéias mais inovadoras. Entusiasmam aos alunos pela matéria e oferecer-lhes oportunidades de participação e desenvolvimento de suas potencialidades (FEIXAS, 2002, p.03)

Esses professores não tiveram oportunidades de fundamentar teoricamente o ensino que desenvolvem, e essas lacunas aparecem quando pensam em suas expectativas. A esse respeito um professor apontou: *A gente não tem essa formação de professor, formação base. E na pós-graduação via de regra, não se tem essa formação então você faz a pesquisa (Professor M).* Na expectativa de outro entrevistado: *Eu imaginava que fosse uma professora mais completa, não só na área técnica [...] eu sinto falta da parte pedagógica, o lidar com o aluno, lidar com forma de avaliação [...] mais a parte didática mesmo, encontrar o equilíbrio ideal entre ter o conhecimento técnico e ter a didática para os alunos aprenderem (Professor F).*

Esses elementos indicam que talvez essa entrada na universidade seja um momento oportuno de instrumentalizar o professor para o exercício da docência. De alguma forma, os professores estão dispostos a isso, suas expectativas se constituem em torno de melhorar a prática. Nesse sentido, encontramos respaldo nos estudos de Murillo et al (2005) quando explicam que os professores universitários iniciantes pesquisados valorizaram muito esses momentos de formação e entendem que a preparação para os professores universitários terá mais sentido se lhes proporcionar as habilidades para trabalhar com o contexto de ensino e aprendizagem.

Outro fator muito recorrente entre os professores entrevistados está na relação com os alunos. Ao ingressarem na universidade, tinham muita curiosidade em relação aos alunos e de como seria este contato em sala de aula. Entendem que o retorno que os alunos podem dar supera as expectativas e alimenta o lado pessoal e profissional. Também está o desejo de que os alunos gostem do que o professor faz em aula, as habilidades que o professor tem que ter para observar seus alunos e ver se eles estão entendendo o que está sendo trabalhado e também o medo de enfrentar uma turma de alunos.

As expectativas, os anseios e até mesmo o medo que sentem em se relacionar com uma turma de alunos podem ser decorrentes da condição que Vonk (1996), citado por Marcelo Garcia (2009c), aponta quando diz que os professores “vivem um processo intenso de aprendizagem e tensões em contextos desconhecidos e durante o qual devem adquirir conhecimentos profissionais e manter o equilíbrio pessoal” (p. 05).

Cabe salientar que dois respondentes disseram que não tinham muitas expectativas em relação à docência. Um deles pontuou que não imaginava se tornar professor, *na minha mente eu não estava preparado ou direcionando minhas atividades para ser um professor. Estava direcionado para ser pesquisador e não professor. Então, não tinha muita expectativa (Professor M)*.

Todas as experiências vivenciadas na condição de alunos e pesquisadores impactam as motivações e as expectativas que os respondentes têm em relação à docência e são levadas em consideração no momento de falar sobre o *ser professor* para os sujeitos. Constituem-se assim, em um repertório inicial sobre a profissão que começam a desenvolver.

7. 2 Desafios enfrentados nos primeiros anos de docência

Os primeiros anos de docência são aqueles nos quais os professores se deparam com situações instáveis, imprevisíveis e que demandam muita energia para enfrentá-las dada a sua inexperiência. São situações singulares, incertas e desconhecidas, pois os sujeitos envolvidos e os contextos de atuação são distintos e peculiares. Esse cenário faz com que os professores enfrentem alguns desafios,

pois precisam dar respostas, criar estratégias e descobrir soluções para cada situação.

Assim, a sala de aula parece se constituir um espaço de desafios diários. Os entrevistados ratificaram tal condição quando explicaram que o maior deles foi frente aos alunos em sala de aula. Citaram a imaturidade, a agitação, a dispersão, a heterogeneidade e também a falta de base, de interesse e de responsabilidade como características muito presentes entre seus alunos e que, por isso, se sentiram muito desafiados na construção da *relação acadêmica* Libâneo (1993). Expuseram eles:

O primeiro desafio foi em sala de aula mesmo, com os alunos (Professor M).

Outro desafio muito forte foi que eu estava esperando um nível dos estudantes que eles não tinham (Professor L).

O maior desafio é referente muitas vezes ao aluno em si cada um pensa de uma forma diferente (Professor K).

Os alunos um pouco mais agitados, mais ativos. A gente sempre compara com a nossa época de graduação, então hoje parece que eles estão mais ativos, parece que está mudando um pouco as gerações (Professor J).

sala de aula super lotada, a não preparação dos alunos para entrar na faculdade. Que os alunos tivessem uma base bem forte, porque vão ser cobrados durante todo o curso (Professor A).

A qualidade dos alunos é outro problema, como atrair a atenção? Acho que é justamente esse foco. Como eu consigo atrair a atenção dos alunos? Independente da formação do professor, em que área ele atua, os alunos são muitos dispersos, muito!!! (Professor F)

A sala de aula e as relações que nela se estabelecem, para esses professores, constituem-se em um espaço de desafios e, ao mesmo tempo, de expectativas como relataram anteriormente. Os desafios talvez estejam na esteira do que explica Veeman (1988) quando diz que na fase inicial da carreira os professores vivem o *choque com a realidade*. É uma fase em que ocorrem muitos conflitos entre as representações feitas previamente pelos professores e a realidade específica em que começam a desenvolver seu trabalho. Dessa forma, a concepção que eles têm do ser aluno, a partir de suas vivências, contrasta com o aluno real com quem tem que se relacionar e ensinar. Para Pimenta e Anastasiou (2008), as lembranças que os professores guardam do período em que foram estudantes universitários são um interferente importante na relação que estabelecem e é por

causa delas que, muitas vezes, os professores se decepcionam com posturas e colocações de seus alunos.

Na perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2008), quando os professores universitários entram em suas salas de aula encontram um perfil de aluno diferente do que esperavam encontrar, e geralmente,

as características *reais* destes jovens não são objeto de preocupação por parte do professor que inicia seu contato com os alunos já os identificando como futuros profissionais da área referente ao curso e esperando deles um desempenho ou comportamento direcionado à futura profissão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 228).

Sem o conhecimento aprofundado e coerente das características reais de seus alunos e carregados de suas representações sobre o *ser aluno*, os professores, muitas vezes, acabam por construir uma imagem que fica aquém do esperado.

Algumas das características citadas pelos respondentes também foram explicitadas por professores participantes de uma outra pesquisa, desenvolvida em nível de pós-doutorado na UNERJ, Centro Universitário de Jaraguá do Sul, por Anastasiou (2002). Nessa pesquisa, os professores expressaram que, dentre as problemáticas que envolvem os alunos, encontram:

falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem; passividade; individualismo. Interesse na nota e em passar de ano/ou obter o diploma; falta de disciplina, hábitos de estudos insuficientes; nível de conhecimento ou pré-requisitos insuficientes para acompanhar a graduação; dificuldades na interpretação, redação, leitura; dificuldades de raciocínio, falta de criatividade; alta heterogeneidade em cada classe e diversidade da maturidade geral (PIMENTA ; ANASTASIOU, p. 229).

Zabalza (2004, p. 209), ao tratar das expectativas dos professores em relação aos alunos pontua que há uma forte tendência em rotular os estudantes de acordo com critérios irregulares. O autor explica que este movimento é feito pelos professores como forma de neutralizar a complexidade e a diversidade existente na sala de aula, por isso, por vezes, agrupam os alunos em *brilhantes* ou *atrasados*, *atentos* ou *distraídos*, *obedientes* ou *indisciplinados*.

Para Pimenta e Anastasiou (2008), trabalhar com a diversidade e a complexidade da sala de aula não é uma tarefa fácil. Afirmam que, “embora em nível

de discurso se proclame a importância da diversidade, ao entrar numa sala de aula, seria mais fácil não ter de lidar com tamanha diversidade quanto ao domínio do conhecimento” (p. 237). Mais difícil, ainda, para os respondentes, que precisam lidar com essas questões ao mesmo tempo em que estão aprendendo a ser professor.

Quanto à complexidade e à diversidade que envolve a docência na universidade não pode ser omitido o processo de massificação do ensino superior que vem ocorrendo nas últimas décadas. Esse processo, ao aumentar o número de alunos, aumentou, também, a diversidade presente nas salas de aulas. Como explica Zabalza (2004), encontram-se em sala de aula “jovens de diferentes classes sociais e de diferentes localizações geográficas [...] indivíduos de diferentes faixas-etárias começam ou continuam seus estudos” (p. 182).

Do aumento do número de alunos emergem outras questões como, por exemplo: a necessidade de atender a grupos muito grandes; a maior heterogeneidade dos grupos; a pouca motivação pessoal para estudar; a necessidade de contratar novos professores; o retorno ao modelo clássico de aula para grupos com muitos alunos frente à possibilidade de implementar um procedimento mais individualizado; a menor possibilidade de responder às necessidades específicas de cada aluno; a menor possibilidade de organizar em condições favoráveis, os períodos de práticas em contextos profissionais (ZABALZA, 2004). Essas questões impactam a sala de aula universitária e desafiam acentuadamente o professor iniciante.

De toda a forma, não há como tratar da diversidade sem saber qual é a diversidade de que se fala e, portanto, sem saber que alunos estão sendo referidos. Trata-se aqui de conhecer e reconhecer os alunos *reais*. Cada aluno traz consigo a sua história de vida, seus projetos, suas expectativas, concepções e razões pela escolha profissional, por isso, começar por conhecê-los é um caminho viável para intervir significativamente em seus projetos de vida pessoais e profissionais.

Na perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2008), é essencial “identificar quem são os alunos com os quais se compartilhará um semestre letivo e que participarão no projeto da instituição em que se inserem, nessa rica e preciosa etapa de suas vidas” (p. 232). Nessa identificação, de acordo com as autoras, estão dados importantes para compreender as características dos alunos com os quais o professor vai partilhar a sala de aula e podem ajudá-lo a mapear a

origem geográfica e social, experiências anteriores de escolarização, faixa etária, turno diurno ou noturno, trabalhador ou estudante, inserção profissional, significado desta na vida presente e futura, tempo livre; descobrir e analisar os motivos que os levaram ao curso, expectativas quanto a ele e à disciplina, a forma pela qual operacionalizam suas próprias aprendizagens, o nível de conhecimento que possuem, habilidades que dominam (PIMENTA ; ANASTASIOU, 2008, p. 232)

Masetto (2003) explica que, a aproximação do contexto real dos alunos, possibilita o estabelecimento de uma relação de *parceria e co-responsabilidade* com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, de acordo com o autor, antes de qualquer coisa é preciso discutir sobre as razões de professores e alunos estarem juntos em sala de aula e ampliar a compreensão do *ser e estar* em grupo para definir interesses em comum. Nesse contexto, é importante construir juntos o cronograma de trabalho, a programação da disciplina, os conteúdos a serem abordadas, as técnicas a serem utilizadas e as formas de avaliação. Essa postura faz com que os alunos percebam que o espaço de sala de aula não é apenas para ouvirem o professor e, assim, compreenderem que cada disciplina é sua também (MASETTO, 2003).

Outro desafio apontado pelos interlocutores foi desenvolver sua aula num contexto em que os alunos não têm ainda maturidade e responsabilidade suficientes para acompanharem o ensino universitário. Essa condição reflete-se na relação que estabelecem com os estudantes. Masetto (2003) explica que está implícita, nessas questões, a *relação entre adultos* que ocorre na sala de aula. Uma relação que, para muitos professores, é uma utopia já que consideram que seus alunos não estão em tal condição. Percebem seus alunos como *jovens, quase adolescentes e como tais um tanto irresponsáveis*, e, por isso, para o autor, essa relação é sem dúvida *um grande desafio*. O autor compreende que não podemos esperar que os alunos tenham a mesma maturidade que os professores, entretanto, alerta que se tornar adulto, ter comportamento de adulto é um processo, e que este processo pode e deve ser estimulado desde os primeiros dias dos alunos na universidade, admitindo nesta caminhada os avanços e os retrocessos.

Atualmente os alunos estão ingressando na universidade muito jovens e, por vezes, ainda não estão muito certos de que fizeram a escolha correta. Essas condições interferem no seu comportamento dentro do contexto da sala de aula, na relação com o conhecimento e, também, na relação com seus professores, incidindo na falta de motivação e interesse por sua própria aprendizagem. Nesse sentido um

dos sujeitos apontou que: *um desafio grande é (a questão) como prender o interesse de todos os alunos? É do próprio aluno, o curso que ele escolheu não é aquele. Está estudando por obrigação, para ter um título, coisas nesse sentido, que talvez a gente não consiga [...] não depende só de o docente resolver esse tipo de problema. Acho que isso depende do aluno também, do interesse do aluno (Professor J).*

Também é importante destacar o que consideram Pimenta e Anastasiou (2008) sobre a trajetória educativa dos alunos universitários. As autoras ressaltam que, durante os últimos anos do ensino médio, os conhecimentos que são cobrados muitas vezes por processos de memorização são aqueles necessários à aprovação no vestibular. Nesse período, os alunos estiveram preocupados em passar no concurso, através de processos de aprendizagem pouco críticos e que exigiam pouca ou nenhuma participação do aluno. Foram, ao longo desse período, construindo uma representação de ensino e de aprendizagem que é levada para o contexto da universidade e, por isso, em muitos casos, o aluno não protagoniza o processo de busca pela sua formação. Nesse sentido, respondeu um professor que um de seus desafios foi *a falta de estudo dos alunos [...] eles querem as coisas mais ou menos mastigadinhas (Professor M).*

Essas questões encaminham para o próximo desafio enfrentado pelos sujeitos. Muitos dos professores citaram a falta de formação pedagógica e didática como um grande desafio no momento de iniciar as suas aulas, ligadas diretamente à forma como ocorre a preparação para ser docente universitário. Dois dos respondentes explicaram que:

O primeiro semestre é mais complicado, preparar aula, questão de didática, que aí está relacionada com aquela questão de não ter uma formação voltada para a docência (Professor M).

Planejar as aulas; Qual vai ser a sequência? Qual é a melhor forma do aluno estar captando isso? Como prender a atenção desse aluno? O ensino e a docência, à prática, o ensino e a docência onde a gente deveria aprender não acontece, é só passado o conhecimento pra ti passar para os alunos, e eu acho que é bem o meu gargalo, toda a dificuldade desde o início até os dias de hoje (Professor F).

É fácil perceber que nos primeiros anos ocorrem os mais diversos enfrentamentos profissionais, tanto em questões relacionadas com a sala de aula como a de ambientação no contexto da universidade. Os professores se dão conta de que não basta conhecer os conteúdos, pois lhes restam muitas dúvidas em relação a ensinar esses conteúdos. Percebem que seus estudos, no mestrado e

doutorado, são insuficientes para desempenhar sua função de professor na relação com o conhecimento e com os alunos. Compreendem, nesses primeiros anos, dentro da sala de aula, as diferenças entre o método de pesquisa e o método de ensino (PIMENTA ; ANASTASIOU, 2008).

Como explicam Zanchet et al. (2012), “a pesquisa é parte substancial da docência superior, porque ajuda os professores a pensarem e a compreenderem o conhecimento como relativo e em movimento”, entretanto as autoras alertam que não se pode considerar que a pesquisa assuma uma condição intelectual superior ao ensino. É mais adequado pensar nas relações entre ensino e pesquisa conforme, Freire (2009). Para ele

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2009, p. 29)

No âmago dessas considerações, está a necessidade de o professor incorporar à docência uma postura investigativa que tem a construção do conhecimento voltada para o ensino e para a aprendizagem. Como explica Severino (2009, p.134), “trata-se de ensinar pela mediação do pesquisar, ou seja, mediante procedimentos de construção de objetos que se quer ou que necessita conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes”. Porém, não se pode deixar de considerar que da forma como são desenvolvidas as atividades na pós-graduação, local de *preparação*³³ do professor universitário, a relação entre pesquisa e ensino não é trabalhada, discutida, aprofundada e praticada. Quando ingressam na docência, os professores sentem os resultados desse processo e se questionam como podem fazer para prender a atenção dos seus alunos? Como planejar os conteúdos que dominam? Quais os conteúdos mais relevantes? Que estratégias devem utilizar?

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008, p. 80), “ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de *conhecimentos*. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica”. Com essa afirmação, as autoras querem chamar a atenção para as relações e os simulacros que envolvem os conhecimentos. Além de saber o

³³ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96.

conhecimento, é preciso entender e buscar os significados que esses conhecimentos têm para os próprios professores e para a sociedade contemporânea. Também é importante que o professor se questione sobre “a diferença entre conhecimentos e informações, conhecimento e poder, qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho, qual a relação entre ciência e produção existencial, entre ciência e sociedade informática” (p.80). Ao ensinar estes conhecimentos os professores precisam saber o porquê de ensiná-los, bem como “que significado têm para na vida dos jovens alunos dos quais serão professores. Como as instituições trabalham o conhecimento. Que resultados conseguem. Que condições existem nelas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual” (PIMENTA ; ANASTASIOU, 2008, p. 80)

Essas questões trazem à tona a dimensão de *educabilidade do conhecimento*, de como trabalhar o conhecimento no período de formação dos alunos universitários e de entender qual é o papel do professor nesse processo. Como registrou um dos entrevistados *já houve situações em que eu tive que planejar minha aula, bom do ponto de vista técnico eu sabia o que tinha que falar, mas aí chegava com aquela insegurança de como ia ser recebido (Professor H).*

Em relação ao domínio do conteúdo específico e dos pedagógicos, Murillo et al. (2005, p. 06) elucidam que

os professores universitários dominam com rigorosidade os conteúdos técnicos relacionados à disciplina que desenvolvem, mas desconhecem os recursos pedagógicos necessários para que os alunos elaborem esses conteúdos, que este conteúdo seja adequado a todos e o mais importante que possam atender aos alunos que mais carecem de atenção.

É um trabalho muito complexo para o professor o de estar atento a todas as relações que envolvem o conhecimento que ele trabalha com seus alunos, mais desafiante ainda para os professores em início de carreira, pois eles não têm experiência e apresentam muitas necessidades de formação para conseguir “capacitar seus alunos, futuros profissionais, para que sejam competentes em seu trabalho para resolver as questões que se apresentam a cada dia em sua profissão” (MURILLO et al., 2005, p. 04).

Cabe salientar que os entrevistados, mesmo aqueles que mencionaram ter experiência profissional, não referiram situações de sala de aula que tomasse a profissão e/ou situações acontecidas no contexto de trabalho como condição

problematizadora para sua aula. Ou seja, com a pouca ou nenhuma experiência profissional, os professores também não podem lançar mão de exemplos cotidianos, oriundos da realidade do mundo do trabalho, para motivar os alunos e contextualizar sua aula.

Zabalza (2004) também faz considerações a respeito da necessidade de ir além do conhecimento específico do conteúdo a ser ensinado. De acordo com o autor, o domínio dos conteúdos e o reconhecimento profissional como pesquisador são elementos importantes, mas não suficientes. Ensinar é uma tarefa muito complexa e, por isso, são necessários ao professor conhecimentos consistentes sobre a disciplina, sobre a aprendizagem dos alunos, sobre as possibilidades de ação no intuito de tornar o conhecimento interessante, compreensível e compatível com cada grupo (ZABALZA, 2004).

Os professores entrevistados apontaram que suas maiores dificuldades estão na falta de conhecimentos *didáticos* para ensinar seus alunos. Entendem que poderiam auxiliá-los a tornar os conteúdos mais interessantes. Disseram que:

Meu desafio é como criar uma maneira de passar aquele conteúdo de uma forma didática que os alunos consigam assimilar e, ao mesmo tempo, não seja enfadonho, chato (Professor O).

Ter uma área de didática que contemple a maior parte da teoria abordada em aula, esse é o maior desafio aí e que pode evoluir bastante a disciplina nesse sentido (Professor B).

Em pesquisa realizada por Feixas (2002), a autora percebeu que a preocupação com os alunos é recorrente entre os professores novos, eles demonstram estarem mais sensíveis às demandas e necessidades dos alunos, e ao mesmo tempo, se preocupam em satisfazer de alguma forma seus interesses. Porém, se questionam “como motivar os alunos, como formá-los a nível pessoal e profissional, como transmitir conteúdos de maneira clara e motivadora e, por fim, como facilitar a sua aprendizagem” (p.15), como expõe a autora.

Essas considerações se traduzem na falta de conhecimentos científicos sobre o ensino e sobre a aprendizagem com que os professores universitários se deparam ao ingressarem na docência. Falta-lhes um lastro de conhecimentos para auxiliá-los e fundamentá-los no enfrentamento diário de seu fazer docente, 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. 65).

Outro desafio exposto pelos respondentes foi na relação com seus colegas. Um dos respondentes apontou como um desafio a aceitação da sua forma de trabalho por parte de alguns de seus colegas. Este interlocutor afirmou que vem tentando implementar algumas ações diferenciadas com seus alunos dentro do departamento em que trabalha e que tem enfrentado muitas críticas e resistências nesse sentido. Em seu relato,

desafios são os próprios colegas daqui. Como eles estão já há muito tempo na carreira existe certa estabilidade em não querer fazer as coisas diferentes então parece ser resistência deles. Dizem-me: por que que tu queres fazer? ou ah não, mas se tu começar a fazer isso vão pedir que a gente faça também, e aí é um problema porque tu busca [...] é muito dos próprio colegas mesmo a pouca aceitação dos colegas do que tu quer fazer (Professor A).

A este respeito, Anastasiou e Alves, (2004, p.71) explicam que, quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, é possível que encontre dificuldades que podem ser de ordem pessoal de se colocar em uma condição diferenciada em relação à sua atuação docente. Na perspectiva das autoras, essa dificuldade começa na concepção que eles têm de *necessidade de ruptura*. Se não entendem a ruptura necessária terão maiores resistências em se mobilizar e aceitar as mudanças, inclusive de seus colegas.

Para Zabalza (2004), essas questões estão ligadas ao *território privado* da atuação docente. O autor explica que esse território é um campo muito complexo e que, mesmo a universidade tendo passado por inúmeras transformações, muitos professores se valem desse espaço para *resistir* às mudanças e manter sua estabilidade.

O trabalho burocrático desenvolvido na universidade também foi apontado pelos interlocutores como desafio. Consideram que:

Um desafio é cargo administrativo porque eu nunca tinha trabalhado, eu não imaginava que tinha tanta parte burocrática e administrativa vinculada (Professor C).

É muito trabalho de burocracia. É muita responsabilidade que a gente tem, porque a gente tem que formar o perfil do curso, a gente tem que estabelecer um, na verdade a gente tem que fazer um trabalho que futuramente vai se traduzir no perfil daquele aluno que vai sair daqui, e o que eu vejo é que os professores jovens não têm tanta maturidade, mas aí a gente busca ajuda com os mais experientes (Professor L).

Com a expansão do acesso ao ensino superior, os professores iniciantes assumiram o compromisso de construir os cursos, e isso é apontado como um desafio, pois eles não têm experiências, nem profissionais nem com a docência. Estão construindo a sua forma de ser professor, mas são impelidos a pensar no perfil de aluno em consonância com as demandas do mercado de trabalho, e isso é um desafio considerável dado que não possuem a experiência da profissão.

Esse desafio está vinculado à competência pedagógica do professor quando ele precisa ser um conceptor e gestor de currículo (Masetto, 2003). De acordo com o autor,

organizar um currículo é definir as características que pretendemos que os profissionais formados por este curso desenvolvam quanto ao conhecimento, às habilidades humanas e profissionais e aos valores e atitudes; exige princípios claramente postos com relação à integração da teoria com a prática e à integração das áreas de conhecimento e, por conseguinte, das disciplinas e atividades propostas; impõe a definição de princípios para um trabalho docente colaborativo e integrado, e dos princípios que orientarão o processo de aprendizagem, a seleção de recursos e meios (técnicas), a seleção e organização dos conteúdos a serem tratados e o processo de avaliação (MASETTO, 2003, p.68).

Como citado pelos professores, eles não têm tanta experiência na construção e estruturação de cursos universitários. Por outro lado, talvez por estar nessa condição, o professor possa fazer esta tarefa do ponto de ter sido aluno, de ter vivido há pouco tempo a experiência de aluno e, quem sabe, possa dar um viés mais interessante à estrutura do curso. No entanto, é preciso considerar que esse será um exercício teórico que não encontra sustentação no exercício profissional.

Ao discutir os desafios elucidados pelos interlocutores, não posso deixar de mencionar que esses desafios estão relacionados à fase vivenciada pelos professores nos primeiros anos de docência, um período em que, de acordo com Marcelo Garcia (2009), precisam fazer a *transição de estudantes para professores*. Essa fase, de acordo com o autor, é marcada por “tensões e aprendizagens intensas em contextos geralmente desconhecidos durante na qual os professores devem adquirir conhecimentos profissionais além de manter o equilíbrio pessoal” (p. 05).

Entendo que o desafio, para os sujeitos, é o de se colocar na condição de professor e fazer a *transição* de papéis, com as peculiaridades que ela demanda no enfrentamento das situações diárias que envolvem a docência universitária.

Em suas colocações explicaram que estão em uma fase conflitante e exigente, pois precisam assumir uma postura diferente da que vinham assumindo em sala de aula, já que não são mais estudantes. Percebem as responsabilidades que essa mudança de postura tem, especialmente, no que se refere a sua prática pedagógica, e, por isso, se sentem confusos, inseguros e desafiados com as funções novas que passam a desempenhar e nas relações com os alunos e colegas. Contaram que:

Na minha primeira aula me dei conta, bom agora eu sou professor, agora eu mudei de lado. E como é que eu faço isso acontecer? Senti essa transição, sem dúvida nenhuma. Minhas primeiras aulas possivelmente não tenham sido tão boas. Estava feliz e realizado porque cheguei onde eu queria estar, mas com um pouco de medo, ressalvas, dúvidas e tinha também um senso de responsabilidade muito grande, por não ter nada preparado, como é que eu faço isso? (Professor I).

As experiências (da pesquisa, apresentação em congressos) não têm a grandeza de tu dar aula para 30, 50 alunos. A gente se preocupa com a responsabilidade maior que vai ter que é formar pessoas, dar exemplos para pessoas (Professor J).

Sinto insegurança, pois não depende só de mim. Queria ser o pai e mãe para conversar com eles. Sinto muito desconforto e penso: “o que eu ainda poderia fazer para chamar mais atenção, para trazer para a sala de aula eles, sabe? Tem um conflito que fica na gente o tempo inteiro. Com o tempo passa e outros professores também sentem, a gente troca bastante, vejo que não é só comigo (Professor L).

Confuso. Você está naquela confusão de sentimentos, como se portar, a felicidade de ter virado finalmente um professor, mas ao mesmo tempo penso: “poxa como era mais fácil ser aluno”. Aqui a gente responde por tudo, é toda uma preocupação não é só uma vestimenta é mais a postura, a forma de falar, e realmente estar ali comprometido com o que você está passando, será que eu dou conta dessa transição? De sair dessa cadeira? (Professor F).

É complicado. São responsabilidades completamente diferentes. Me sinto muito inexperiente ainda, aprendendo muito e a cada semana com os alunos. A didática mesmo, a minha forma de convívio com os alunos, de expressão em sala de aula, estou mais solta, mais confiante em aula, era bem mais travada. O convívio direto com eles, ajudar nas dificuldades que eles têm. É um período de transição que no início é meio complicado, mas devagarzinho a gente vai se adaptando (Professor N).

Senti essa transição, pela relação com os meus colegas de trabalho, antes doutorandos, agora chefes de departamentos, mãe, uma mudança radical (professor O).

É possível perceber que os professores vão se adaptando as situações novas dos primeiros anos da carreira e, assim, vão encontrando formas de superar esta fase conflitante. As colocações dos respondentes ratificam os estudos de Huberman (1992), quando elucida que os professores em início de carreira, vivem um intenso período de *descoberta* e *sobrevivência* e, com o passar do tempo, vão avançando

gradativamente para uma fase de *estabilização*, em que começam a tomar uma maior consciência das suas responsabilidades.

Nesse sentido, entendo que, nessa fase deveria haver maior preocupação das IES em relação ao apoio pedagógico necessário aos docentes. Importante seria que as instituições se propusessem a investir na formação continuada dos docentes iniciantes, pois esse investimento poderia reverter na qualidade do ensino universitário. Acredito que se eles pudessem ter acesso a subsídios teóricos e práticos poderiam desenvolver suas funções com mais tranquilidade e segurança e, talvez isso, proporcionasse mais qualidade em suas práticas docentes.

7. 3 Concepções sobre ser professor na universidade

Foi interessante observar o *significado* que os professores universitários iniciantes atribuem a sua profissão. Os entrevistados destacaram que *ser professor* é algo especial em suas vidas, algo engrandecedor, motivo de satisfação, orgulho, estão muito realizados por terem conseguido trilhar o caminho que os levou até a docência. Afirmaram que estão exercendo uma profissão que sempre valorizaram. Destacaram a liberdade que têm dentro da universidade de fazer coisas diferentes para colaborar com a formação dos futuros profissionais, das possibilidades que todos têm de crescer, de se desenvolver, de se transformar e se *reinventar*, como expressou um entrevistado.

Em suas respostas,

para mim é uma profissão muito especial, dar aula, ser professor, ensinar o outro, tentar passar alguma coisa para os outros, é especial pra mim (Professor J).

Me sinto muito gratificado com isso, então tem que procurar corresponder da melhor maneira possível (Professor M).

Me sinto privilegiado de estar trabalhando em uma instituição federal, eu queria ser professor na federal, achava que era um status assim, sempre valorizei meus professores, a eu achava o máximo. [...] valorizo muito este meu trabalho (Professor L)

Professor da universidade eu enxergo como uma profissão que tem importância e valor para sociedade, então eu me sinto bem fazendo parte disso [...] é uma profissão que a gente ainda tem liberdade de poder crescer, tem maneiras, dá para a gente fazer diferente, de ensinar diferente, então a gente consegue se reinventar pra fazer, não ser monótono, apesar de parecer que as vezes a gente vai dar a vida inteira a mesma

disciplina e que aquilo vai ser uma monotonia, mas que não, a gente pode fazer diferente (Professor G)

Em seus depoimentos, os professores universitários iniciantes começaram a carreira com um nível de satisfação profissional bem significativo. Essas considerações são importantes e fazem pensar nas colocações de Pimenta e Anastasiou (2008, p. 77), quando analisam a construção da identidade profissional docente. Para as autoras o significado que o professor dá para a sua profissão é parte de sua identidade; nesse significado pessoal atribuído estão os valores, o modo como cada professor se situa no mundo, a sua história de vida, as suas representações, os seus saberes, as suas angústias, os seus anseios, no sentido que tem em sua vida *o ser professor*. Todos esses elementos vão pouco a pouco incidindo sobre o significado pessoal que cada professor tem de sua profissão e influenciando na construção da forma de praticar a docência.

Para Zabalza (2004, p. 132), a satisfação dos professores é um aspecto que deve ser considerado e promovido quando se pretende aprimorar a qualidade dos processos formativos. De acordo com o autor, a universidade é uma organização educativa com forte predomínio do lado individual, portanto é preciso promover aspectos de satisfação pessoal, caso se pretenda que tudo funcione bem (p.132).

Com relação ao *significado* que dão para o ser professor na universidade, é importante destacar que cinco sujeitos foram *alunos de graduação* da Universidade Federal de Pelotas. Para eles, retornar à universidade como professores é uma oportunidade muito significativa, e, por isso, se sentem muito bem e motivados nessa condição, conforme seus relatos:

Me sinto gratificado em poder voltar como docente para a instituição onde fiz minha formação universitária [...] Apesar de todos os problemas ainda se formam bons profissionais, isso a gente tem que procurar manter e melhorar, cada dia mais (Professor M).

Eu me sinto parte da história, eu vivi como aluno no tempo que o curso foi criado, e hoje eu voltei para a Universidade num momento em que o curso está sendo fortificado, melhorado [...] vi ele ser construído e se consolidar então pra mim isso é fantástico (Professor I).

Da mesma forma, destacaram que são tolerantes com os processos de desenvolvimento que a própria universidade vem fazendo, entendem que esse movimento é *processo* e se sentem muito felizes por fazer parte dessa história. Além disso, têm muitas expectativas para o desenvolvimento local e regional através da

formação universitária. Querem que sua atuação, como professores, de alguma forma contribua para que seus alunos fiquem na região e colaborem para o seu desenvolvimento.

Gosto da Universidade, fiz a graduação aqui [...] ela está numa fase de transição, tentando melhorar, sou muito tolerante a isso, está modificando, faz parte desse processo eu vejo que ela está melhor (Professor K).

Hoje o que eu busco é na verdade a questão de pensar mais na coisa em termos sociais. O que eu gostaria de ver é o curso bem instalado que pudesse atender as nossas demandas da região, fazer com que nossos alunos ficassem mais aqui e tentar desenvolver tecnologia local pra gerar frutos para a gente [...] nesse sentido essa preocupação em tentar fomentar as indústrias, criar empregos, trazer empresas que tenham tecnologia para aqui, eu acho que é fundamental (Professor H).

A gente está criando o curso de engenharia civil, um curso que vai beneficiar a região e muitos profissionais que a engenharia precisa (Professor L)

Na área da engenharia somos fundamentais, responsáveis pela infraestrutura, logística do produto do desenvolvimento (Professor O)

Nessas falas, há um misto de satisfação e desejo de retribuir, através de suas práticas, os processos vivenciados por esses professores na universidade, enquanto alunos. Estão iniciando a carreira e se sentem muito dispostos a colaborar com o desenvolvimento da universidade, de fazer a sua parte por essa instituição educativa.

Um número significativo de professores considerou que *ser professor* é uma profissão muito importante, uma profissão nobre em todos os níveis de ensino. Destacaram essa importância por ponderarem a responsabilidade que o professor tem em contribuir com a *formação* dos inúmeros alunos que passam por eles a cada semestre. Consideram-se vitoriosos por poder compartilhar seu conhecimento com seus alunos. Sabem que sua contribuição, por vezes, é pequena, mas ainda assim entendem que é um grande mérito poder colaborar com essa parcela dentro de todo o percurso de formação acadêmica. Entendem que a formação que ocorre na universidade toma dimensões maiores quando seus alunos se tornam profissionais, pois, ao atuar em seu campo de trabalho, os alunos levam o nome da universidade e de seus professores para o contexto de seu trabalho e assim, materializam a formação acadêmica vivenciada. Em seus depoimentos:

É uma profissão extremamente importante, uma responsabilidade muito grande em todos os níveis de ensino, porque tu tá formando pessoas, passando conhecimentos para pessoas e essas pessoas vão ser os cidadãos que vão governar, vão comandar

uma empresa, formação para o campo de trabalho, para a competição, do mercado de trabalho (Professor J).

Uma vitória de ver todo o teu trajeto para conseguir, tu conseguiu e agora tu está formando futuros veterinários, no caso “olha que realização eu consegui fazer toda a minha formação todo o meu conhecimento está ajudando outras pessoas a se formarem, serem boas ou muito melhor do que eu, isso é fantástico”. Esse acho que justamente é o sentido de vitória, de gosto de açúcar uma coisa assim boa, do olhinho brilhar sempre, de tu ver uma realização (Professor A).

Ser professor tem um significado tão grande, tu está formando profissionais, engenheiros que vão para o mercado de trabalho levar o nome da Universidade, o nome do curso, o nome dos professores (Professor D).

A possibilidade de acompanhar o crescimento de seus alunos, de vê-los se desenvolverem ao longo do curso foi um aspecto citado como muito gratificante do *ser professor*. Os professores iniciantes entendem que seu trabalho como docentes *transforma* seus alunos, e, desse modo, tem muita influência sobre o bom ou o mau profissional que vai atuar no mercado de trabalho. Expressaram que:

É uma grande responsabilidade, algo significativo na nossa vida de ter um aluno, depois no final, se formando e tu ver que contribuiu com alguma coisinha pra formação dele, eu acho bastante significativo pra mim. Ver esse crescimento do aluno, como é que ele chega, como ele vai se desdobrando ao longo dos anos (Professor J).

O professor está pegando a matéria bruta e colocando no mercado um bom profissional ou um mau profissional tudo depende [...] lapidar a vezes pedra bruta que te chega[...]preparar esse aluno ligado tanto no mercado, nas atualidades que estão acontecendo como na sala de aula (Professor A).

As expressões desses professores refletem sua preocupação com a formação dos jovens universitários e dizem respeito ao processo de crescimento e qualificação dos alunos que é o objetivo principal da formação universitária e para o qual os professores trabalham. Ao final do processo de formação, espera-se que os alunos tornem-se pessoas melhores, com melhores possibilidades de interpretação e atuação na realidade pessoal e profissional na qual estão inseridos e também naquelas em que eles ainda vão se inserir. Zabalza (2004, p. 41) explica que através da formação possibilitamos aos alunos a possibilidade de desenvolver e aprimorar as seguintes dimensões: *novas possibilidades de desenvolvimento pessoal* dos alunos através de processos que aprimorem suas capacidades básicas e de satisfação, que enriqueçam sua auto-estima, e os façam sentir-se cada dia mais competentes e capazes de enfrentar os desafios pessoais e profissionais; *novos conhecimentos* sobre cultura geral, cultura acadêmica e cultura profissional, o

que os torna mais competentes dentro de um processo contínuo de aprendizagem; *novas habilidades* para intervir no contexto de profissional depois de formado. Essas habilidades permitem que os alunos façam suas tarefas melhor do que faziam antes; *atitudes e valores*, aspectos muito valiosos à formação, mas ainda muito ausentes. O desenvolvimento de atitudes e valores durante o curso estimula a sensibilidade necessária aos alunos para gerir suas relações interpessoais no trabalho, assim como as situações diversas de sua vida; *enriquecimento das experiências*, processo pelo qual o aluno tem possibilidades de ampliar suas experiências com maior ou menor qualidade formativa. Todas essas dimensões fazem com que os alunos pouco a pouco se constituam profissionais, com capacidades de analisar os fatos que perpassam sua profissão, de se posicionar e enfrentar as diferentes situações pessoais e profissionais.

Os professores universitários iniciantes também demonstraram muita preocupação com a *formação de seus alunos* no sentido de que ela não seja apenas técnica, mas que, de alguma forma, desenvolva habilidades para que os alunos possam compreender melhor as questões sociais e éticas. Consideraram que tratar dessas questões torna sua profissão ainda mais complexa e aumenta sua responsabilidade, pois exige que os professores estejam voltados para a construção de uma formação cidadã.

É uma responsabilidade grande de formar cidadão e não formar um técnico sabe, desenvolver outros princípios (Professor L).

É uma responsabilidade que eu tenho [...] Tem muitas pessoas que passam por nós, por semestre, e essas pessoas vão aplicar técnicas no meio ambiente que está quase respirando por aparelhos (risos), responsabilidade ambiental importantíssima, sustentabilidade do mundo global, e por aí vai o resto, parte social, econômica (Professor B).

A nossa função é enorme, é uma responsabilidade enorme formar esses profissionais além de passar todo o conhecimento técnico o professor também é responsável pela questão moral e ética porque esse aluno daqui a pouco tempo vai estar responsável, no nosso caso, por uma indústria de alimentos, pela qualidade de produtos que um grande número de pessoas vai consumir [...] responsabilidade de colocar os produtos no mercado de trabalho e ter essa questão ética forte e assumir seus erros numa indústria ter coragem de dizer "olha fui eu que errei" (Professor C).

As questões apontadas pelos professores são discutidas por Masetto (2003, p.40) ao considerar que são sempre pertinentes e necessárias as discussões e as atividades que envolvam os alunos em aprendizagens de atitudes e valores. Na perspectiva do autor essas aprendizagens compreendem o desenvolvimento de

valores pessoais, cidadãos, éticos, históricos, sociais e culturais. Os valores pessoais referem-se à “responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, ética, respeito ao outro e suas opiniões, honestidade intelectual, criatividade, autonomia”. No que tange aos valores cidadãos e políticos, Masetto (2003) destaca que eles exigem, por exemplo: “não se limitar a soluções técnicas dos problemas de sua área, abertura para perceber e analisar as consequências de soluções técnicas à luz das ciências ambientais, da antropologia, da sociologia”. Por fim, mas não menos importante, o autor destaca os valores éticos, históricos, sociais e culturais, que demandam alunos comprometidos “com o crescimento e a melhoria da qualidade de vida da população a que serve” (MASETTO, 2003, p. 40).

Todos esses aspectos precisam ser trabalhadas durante a graduação para que ocorra a interação entre o mundo particular do aluno com a realidade social mais ampla e, assim, o aluno possa, durante seu processo de formação, através das intervenções de seus professores, situar-se historicamente no contexto em que está inserindo e inferir criticamente sobre ele, posicionando-se e assumindo suas responsabilidades.

Zabalza (2004, p. 129) entende que

há poucas possibilidades de aperfeiçoar a docência universitária se não for planejada uma forte recuperação do compromisso ético que implica o trabalho docente. Muitas das deficiências que ocorrem no exercício da função de professor universitário não são ocasionadas por falta de conhecimento dos professores ou por insuficiente formação técnica, mas por conta de um descaso no compromisso e na responsabilidade de seus protagonistas.

Na compreensão do autor, a ética não pode ficar à margem do trabalho do professor, pois tanto o crescimento do aluno quanto o do professor dependerão do compromisso ético e profissional que cada um for capaz de assumir.

Nesse contexto, professores e alunos precisam estar abertos e atentos aos

fatos e acontecimentos que agitam seu mundo, o trabalho, a família, o emprego, as políticas, a cidade, o país; analisar criticamente os encaminhamentos e as soluções apresentados pelos dirigentes; e no seu contexto de profissional e de cidadão participar da sociedade, comprometendo-se com seu desenvolvimento (MASETTO, 2003 p. 40).

De acordo com o autor, atentar para esses aspectos significa recolocar a vida do aluno dentro de seu processo formativo e dar mais sentido e significado à

formação dos estudantes, capacitando-os para trabalhar em equipe, para serem inovadores e solidários. Este é um percurso trabalhoso e que exigirá muita energia por parte de professores e alunos. Entretanto, é um processo necessário para que, de fato, a universidade possa cumprir seu papel e formar profissionais conscientes de que suas atividades ligadas as suas profissões têm efeito direto sobre a realidade em que atua.

Alguns professores ponderaram que ser professor exige desenvolver com os alunos aspectos das relações interpessoais. Entendem que seus alunos vão se formar e, ao se inserirem no contexto de trabalho, também se inserem em um contexto de convivência com outras pessoas, com seus colegas de trabalho. Preocupam-se com isso, pois observam algumas posturas muito imaturas de seus alunos e, por isso, precisam ser trabalhadas e melhoradas. Uma resposta foi no sentido de preocupação: *me preocupo com uma formação mais do que técnica, muito essa questão de ética no trabalho, ética no convívio, com colegas, professores (Professor L)*. Outra apontou: *além da formação técnica, a formação pessoal [...] o aluno convive com colegas, professores, pessoas de diferentes regiões, com educação familiar diferenciada (Professor J)*.

Os apontamentos levantados pelos professores estão inseridos na discussão proposta por Murillo et al. (2005), quando alertam para a importância de os professores desenvolverem com seus alunos habilidades que os capacitem para enfrentar e resolver as questões que se apresentem cotidianamente em suas profissões. Para os autores, considerando a complexidade e os desafios do mundo atual, faz-se necessário um ensino universitário que facilite aos alunos meios para se integrarem na sociedade de forma criativa e livre, e isso inclui as relações interpessoais. Dizem os autores “tão importante como os conhecimentos, são as atitudes e as atividades que conseguirmos desenvolver através dos processos de ensino, com o objetivo de que nossos alunos aprendam a conhecer, a fazer, a ser e conviver” (MURILLO et al. 2005, p.05).

Os respondentes reconheceram que, enquanto professores, são responsáveis pela formação do aluno também no sentido de que, efetivamente, concluem o seu processo formativo na universidade. Destacaram que, em algumas áreas, a evasão é alta, e por isso, entendem que sua responsabilidade é ainda maior, pois precisam manter este aluno no curso. De acordo com um entrevistado: *ser professor é missão muito grande, é fazer com que eles comecem, desenvolvam e terminem o curso [...]*

a evasão nos cursos de engenharia é muito alta, então o professor tem mais uma função ainda que é: o que fazer para diminuir a evasão?(Professor L).

A atenção, a sensibilidade necessária para fazer com que os alunos continuem motivados por sua aprendizagem, tentando identificar as causas da evasão e de alguma forma intervir nas especificidades de cada curso, fazem parte da docência universitária. Zabalza (2004) enfatiza que, se o objetivo da docência é melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e otimizar sua formação, serão necessários “grandes esforços didáticos para adequar a organização dos cursos e dos métodos de ensino utilizados aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos alunos e aos seus diversos interesses profissionais” (ZABALZA, 2004, p. 190).

Os professores também relataram que *ser professor* é ser um *formador de opinião*. Através de sua prática percebem que podem influenciar no processo formativo de seus alunos. Percebem a responsabilidade que têm no momento em que expressam suas opiniões, na forma de estabelecer as relações e organizar suas ações dentro da sala de aula.

É uma responsabilidade muito, muito grande, você está formando opiniões, a gente forma as ideias, desde o fundamental, até o nível universitário [...]. Então é responsabilidade sendo para o bem, ou para o mal [...] boa ou ruim (Professor F).

ser professor universitário, significado para mim é a palavra responsabilidade em todos os sentidos porque a gente tem nas mãos o poder de mudar o futuro de uma pessoa, isso é importante, em todos os momentos, na minha disciplina quando eu rodo quando eu aprovo um aluno, quando eu cobro dele para ele ser um pouquinho melhor ou eu sou um pouco mais relapso (Professor I).

Quando o professor atua em sala de aula partilha com seus alunos todas as concepções nas quais acredita, e elas vão pouco a pouco sendo apreendidas por eles. Na concepção de Freire (2009, p. 65), “a responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos”.

Ao mencionarem o seu entendimento sobre *ser professor*, os entrevistados destacaram também que um professor deve ser um orientador, um norte para o aluno. Sua tarefa é motivar o aluno para a construção das aprendizagens, encaminhar seus alunos para o estudo e para a pesquisa, discutir com eles as situações específicas que envolvem o mercado de trabalho e o que é esperado

deles atualmente. Além disso, enfatizaram que, enquanto professores, é importante organizar as atividades de aula de forma que os alunos percebam a conexão entre as diversas disciplinas do curso. Afirmaram que:

O professor é um norte para o aluno que está entrando, que só sabe que quer aquela profissão, mas que não se enxerga ainda inserido no mercado de trabalho, então eu acho que o professor tem essa função de situar o aluno. Ele quer ser veterinário, mas como um veterinário atua no mercado de trabalho? Quais são as possibilidades? Quais são as áreas de atuação? Qual é a ética dentro dessa profissão? Tudo isso a gente pode levar para o aluno (Professor N).

Na universidade tem que mostrar pra pessoas, saber fazer as pessoas encontrarem o seu potencial se apaixonarem pelo caminho que elas tão escolhendo, é uma fase muito boa de graduação (Professor G).

Para Masetto (2009), o papel que tradicionalmente o professor assumiu como transmissor de informações e conhecimentos a seus alunos necessita de uma revisão. Na perspectiva do autor, é necessário

um professor com um papel orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como para corrigir quando necessário, mas durante o curso, com tempo para que seus aprendizes aprendam nos próximos encontros ou aulas que tiverem (MASETTO, 2009, p. 22).

No mesmo sentido, Murillo et al. (2005, p. 03) destacam que, no contexto atual de universidade, “precisamos de professores com entusiasmo para provocar e motivar os alunos na busca da verdade e que colabore com um trabalho em equipe fundamentalmente, superando o individualismo no desenvolvimento das tarefas docentes”.

É interessante observar que os professores iniciantes se colocaram como mediadores entre o conhecimento e o aluno. Percebem-se em contínua aprendizagem, estão abertos aos apontamentos dos seus alunos e querem ser desafiados por eles.

O papel do professor é colocar no caminho [...] um orientador, motivador e não aquele cara que sabe tudo, ele não sabe tudo (Professor I).

é uma fase que a gente precisa que alguém mostre o caminho das coisas pra ir atrás, seja fazer um estágio, comprar um livro [...] professor comprometido com a aula e com teu conhecimento, tuas vivências, não só com conhecimentos [...] quero que eles tenham possibilidade de fazer as coisas. [...] incentivar, mostrar e as vezes ir com eles nas coisas; mais do que ensinar é mostrar que eles podem mais, buscar mais, conhecer

mais, questionar mais, participar e me trazer coisas novas que me desafiem (Professor G).

A respeito dessas colocações Freire (2009) ensina que o professor, em sua prática, não pode perder a oportunidade de mostrar aos seus alunos que ele não sabe tudo, e que, como seres humanos, somos incompletos, e, por isso, sempre haverá algo sobre o qual podemos saber mais, buscar mais. Em suas palavras:

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 2009, p.135).

A partir das considerações feitas pelos professores sobre as suas concepções de ser professor universitário, de maneira geral eles se percebem com uma responsabilidade muito grande nas mãos, mas valorizam muito o seu trabalho de professor, tanto por poderem estar permanente em contato com novos conhecimentos quanto por poder colaborar com o crescimento e aperfeiçoamento de seus alunos. Querem formar seus alunos para que sejam cidadãos e não apenas estarem no mercado de trabalho. Querem que eles sejam pessoas melhores, mais que técnicos, que sejam éticos, humanos, sensíveis às questões ambientais, sociais, políticas e que sejam comprometidos com essas questões, implementando ações condizentes que o mundo atual.

7. 4 Relações estabelecidas no convívio com os pares

Sobre as relações com seus colegas nas respostas dadas os professores as consideram “boas”. Afirmaram que foram bem recebidos no momento de seu ingresso e que procuram se relacionar da melhor forma possível porque, explicaram, sabem que vão conviver muito tempo nesse grupo. É importante considerar que alguns dos respondentes já vinham desenvolvendo atividades na UFPel, tanto como professor substituto quanto como aluno de pós-graduação. Nessa condição, ao ingressarem na carreira docente inserem-se em um ambiente conhecido.

Tento ter um bom relacionamento e não sou estressada, tento ter uma boa relação porque eu tenho que conviver bastante tempo; não foi traumatizante. As pessoas tiveram bom senso de me acolher, de me deixar à vontade, de me auxiliar, logo no início foi muito bom (Professor A).

(fui) Muito bem recebido, o pessoal me pega pela mão “qual é a tua dificuldade?”[...] Muitas coisas fogem um pouco da alçada deles [...] entra naquela linha de respeito, de humildade, de como pedir e oferecer as coisas, mostrando que tu quer ser parceiro, que melhore o ambiente [...] (tiveram) muito boa vontade em proporcionar condições para que o meu exercício fosse melhor executado (Professor B).

Estou no lugar onde eu me formei, meus colegas, a grande maioria foram meus professores e os colegas novos, alguns foram até meus colegas de graduação, então para mim foi muito tranquila a adaptação, não tive que me adaptar a uma nova cidade e nem ao ambiente novo de trabalho. Apesar de ter feito mestrado e doutorado em outras unidades eu sempre tive contato com o pessoal lá do curso (Professor C).

Eu já vinha como professora substituta aqui e já conhecia todos os professores, a não ser os que entraram junto comigo ou depois de mim [...] É um convívio muito tranquilo, até por ter essa intimidade maior com os professores (Professor N).

Tenho um bom relacionamento, não tenho brigas, converso com todos, todos estão iniciando [...] Tem uma professora que eu tomo café, chimarrão, somos mais próximas [...] cada um tem suas vantagens e desvantagens, mas saber trabalhar e respeitar cada um, tentar buscar em cada um o melhor que eles têm, vou ficar quantos anos trabalhando com essas pessoas (Professor D).

Com os colegas eu nunca tive problemas apenas casos isolados, briga de interesses, mas felizmente eu não tive problemas de convívios que é um problema quando ocorre, desgasta bastante. Felizmente eu não tive isso (Professor M).

Como ocorre em geral no contexto das universidades, os professores novos vão sendo inseridos inicialmente nos departamentos sem terem, enquanto instituição a atenção merecida nesta fase da carreira. De antemão supõe-se que eles estejam preparados para o desenvolvimento de todas as suas funções e que, portanto estão aptos a desenvolvê-las. Entretanto, dados desta pesquisa e diversos estudos mostram que os professores universitários enfrentam muitas dificuldades quando estão no início da carreira. Para além de oferecer as “boas vindas”, o que não deixa de ser extremamente importante, esses profissionais precisam de acompanhamento e orientação específicos, especialmente no que se refere às atividades de ensino que passam a desenvolver.

Estudos de Sánchez Moreno e Mayor Ruiz (2006) destacam que uma forma de propor esse acompanhamento ao professor iniciante é através de colegas mais experientes dentro da universidade, chamados “mentores”. Os professores mentores são colegas com mais experiência, com mais capacidades pessoais e com mais domínio sobre os contextos que envolvem a docência. Esse professor, de acordo

com as autoras, ajuda e assessora o professor iniciante a compreender a cultura da instituição em que se insere. Ele se torna uma pessoa que guia, aconselha e apoia a outras que não possuem experiência com o propósito de que prosperem em sua carreira.

Talvez esses colegas mais experientes pudessem auxiliar os professores iniciantes a sentirem-se mais satisfeitos profissionalmente em relação ao ensino que desenvolvem. A este respeito, Feixas (2002) elucida que a satisfação na carreira passa por alguns fatores, dentre eles “o compromisso inicial dos professores iniciantes diante do ensino. As primeiras atitudes e experiências no trabalho e também as circunstâncias em que elas ocorrem” (p. 04). Apesar de considerarem que estabelecem boas relações com seus colegas, os respondentes explicaram que há um distanciamento significativo entre eles quando falam sobre a forma como cada um organiza sua prática pedagógica e sua disciplina. Há um isolamento muito grande entre colegas e um desconhecimento sobre a forma como cada um conduz seu trabalho no que se refere aos conteúdos e às estratégias de ensino. Cada docente cumpre seu papel, entretanto pouco discutem sobre suas ações, suas concepções e processos. Como expressaram os respondentes

Eu não sei o que os outros professores dão em sala de aula. É uma coisa difícil [...] cada professor cuida da sua disciplina, é uma coisa meio complicada (Professor D).

É difícil porque cada um pensa de uma forma (Professor F).

Esse é que é o problema, cada um quer resolver o seu problema. Na disciplina tem o planejamento (somos quatro e devemos observar a complementaridade); isso é bem pontual na unidade, faculdade como um todo não ocorre como deveria, falta interação e relacionar o conteúdo (Professor M).

O pessoal vibra um pouco assim de ver que está indo direitinho que os alunos estão se interessando, vindo conversar comigo. Parece que eles me apoiam bastante, mas eles não têm uma preocupação [...] é bem individual ao natural, se tu precisar ajuda me procura, mas eles não estão a fim de construir algo com interações [...] a gente tem algumas barreiras assim estruturais que não tem como ultrapassar, interesse talvez exista, mas existe também um pouco de comodismo. Temos bom convívio, mas um grupo preocupado em saber onde vão, não tem! (Professor B).

O que se percebe é que os professores iniciantes vão estruturando individualmente a sua *forma de ser professor universitário* dentro dos espaços em que se inseriram. No início, entendem essa condição como sinônimo de autonomia, mas, aos poucos, vão se percebendo sozinhos, isolados, pois é difícil para eles estabelecerem vínculos mais consistentes com seus colegas, de estruturar um

trabalho mais colegiado e voltado à unificação de práticas no intuito de atender a um propósito maior de formação dos alunos universitários. Essas questões estão ligadas ao desafio de trabalhar “colegiadamente em torno de um projeto institucional comum, a ser efetivado no projeto do curso específico em que atua como docente”, como explicam Pimenta e Anastasiou (2008, p. 193).

As relações com os colegas mais experientes parecem ser as mais desafiantes para quem inicia a carreira docente. *As relações de poder* constituem-se barreiras para quem ingressa na universidade.

Tu é novo e chega em um lugar onde as pessoas são mais antigas, já não tem uma certa afinidade, um comportamento, e às vezes é complicado quebrar essa barreira, onde as pessoas são mais velhas, meio que se tornam donas das coisas (Professor J).

É difícil, a gente enfrenta vários problemas que desde a minha época existiam [...] Resistência de pessoas mais antigas sobre alguns conceitos, a gente vem com idéias diferentes e quer mudar. Essa herança desses problemas a gente sofreu um pouco (Professor H).

Ocorre de muitos docentes se agarrarem aquela história, aquela coisa lá de 100 anos e esquece do presente também, isso é um problema a gente não pode esquecer das coisas que vão surgindo a cada dia, novas tecnologias, a sala de aula mesmo a relação com os alunos mudou ao longo das décadas (professor M).

Os professores entendem que é necessário mudar essa postura e buscar trabalhar mais coletivamente para tentar superar a ideia de pensar isoladamente cada um na sua área específica de atuação. Como sugere um dos respondentes *é preciso mudar de propósitos saindo de uma linha de trabalho baseada em você tem que fazer isso, fulano isso e fulano aquilo, e deu, acabou (Professor F.)*, para outra em que *se questiona sobre a forma como o aluno vê o professor? como o professor vê o aluno? como a gente pode ajudar esse professor a melhorar a didática? ser um professor melhor? [...] de ter o coletivo, não só pensar que cada um tem nos seus problemas [...] se todo mundo se juntar é bem mais fácil para resolver tudo (Professor F).*

Os professores percebem que só através de ações isoladas não dão conta dos desafios que atualmente enfrentam, por isso acreditam que, em uma perspectiva de trabalho mais coletiva, poderiam resolver melhor suas dificuldades nesta fase da carreira. Enfatizaram que são muito favoráveis ao estabelecimento de relações mais próximas e gostariam que houvesse mudanças, nesse sentido. Gostariam de trocar experiências com seus colegas, conhecer melhor o trabalho que

desenvolvem, discutir sobre os processos de ensino e aprendizagem, construir maiores interações, estreitar os laços. Salientaram que esses aspectos são importantes para atingir os objetivos de cada curso, mas se sentem sozinhos, isolados. Na expressão de um professor:

No cafezinho a gente conversa como foi a nossa aula, o que fez o que não fez, mas de uma maneira informal, não tem uma discussão formal, oficial sobre isso, inclusive o professor A. está tentando implementar esse tipo de discussão, criar esse ambiente mais de universidade, sou totalmente favorável. Isso vai aumentar a interação entre os professores, é importante e deve ser feito, discutido em reuniões, em vez de estar discutindo toda aquela burocracia vamos discutir o ensino por que é o que importa, uma coisa profunda que precisa ser discutido, todo mundo só ganha com isso (Professor O).

Na maioria dos casos, foi possível observar que os docentes iniciantes estão abertos para discussões que visem a melhorar o ensino que desenvolvem. Também estão dispostos a trabalhar coletivamente, o que pode oportunizar um trabalho em sala de aula mais consistente, pois, como estão aprendendo a ensinar, gostariam de falar sobre essa condição. Os estudos desenvolvidos por Cunha e Zanchet (2010) também apontam para essa perspectiva. As autoras perceberam que há entre os professores iniciantes,

um interesse significativo em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos. Parece ser um período em que estão buscando o seu estilo profissional, onde se estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura. Entretanto as representações e as ideologias profissionais sugerem o individualismo e os joga numa condição de ambigüidade. Por um lado são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, bem como pelos produtos de sua condição investigativa. Por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados Cunha e Zanchet (2010, p. 190) .

Anastasiou (2011) destaca a importância que tem um clima de trabalho entre o grupo de docentes. Para a autora, os professores universitários são profissionais extremamente qualificados para resolverem as situações que envolvem os processos de pesquisa e a produção do conhecimento e, por isso, vivenciam experiências de modo individualizado. Entretanto, é importante para a profissionalização docente que se sintam bem no grupo de trabalho e à vontade com as ações propostas, com espaços para a troca e a divergência de ideias, buscando sempre objetivos unificadores dentro de cada contexto de formação profissional.

Foi interessante perceber que os professores expressam que têm bom relacionamento com os colegas, entretanto salientaram que o trabalho efetivo se realiza de forma individual. O acolhimento passa por atitudes de cortesia, de agrado, contudo, não chegam a se estabelecer momentos de partilha. Talvez os entrevistados tenham retido a questão da recepção ao momento do seu ingresso. Posteriormente, cada professor segue seu caminho individualmente.

7.4.1 Relações estabelecidas no grupo de docentes iniciantes

A partir da análise dos dados foi possível observar que a expansão do acesso ao ensino superior e a decorrente contratação de muitos professores para atender a essa demanda possibilitaram a eles uma condição de ingresso peculiar. São professores novos construindo cursos novos e reconfigurando cursos já existentes. Diferentemente do que ocorre, geralmente com os novos professores, quando são absorvidos discretamente dentro de departamentos e cursos, estes professores vêm, na sua condição de *grupo de professores iniciantes*, a oportunidade que precisavam para instituir novas relações entre eles. Alguns elementos merecem destaque, como por exemplo, as relações pessoais que se estabelecem dentro e fora da universidade.

Os professores relataram que essas relações entre os *novos/iniciantes* vão além dos espaços institucionais dentro da universidade. Destacaram que extrapolam as relações profissionais e se estendem para relações *mais próximas* estabelecidas em ambientes fora da universidade. Em muitos casos, coincidem o fato de serem novos na universidade e novos na cidade. Essa condição fez com que eles se aproximassem para conviver em outros espaços³⁴ além da universidade.

Tenho convívio bom com todos os colegas, não tenho problemas. Tem professores com os quais tenho mais afinidades, principalmente (idade, moram sozinhos aqui em Pelotas como eu, então tem um perfil semelhante). Geralmente nós saímos para jantar [...] tem esse grupo de professoras novas, que está meio sozinho, chegamos agora, mudamos para Pelotas e agora? vai ao teatro, a gente faz muita coisa e Pelotas é uma cidade que tem bastante coisa para fazer culturalmente falando (Professor L).

³⁴ Sair juntos, jantar, confraternizar.

Curso novo e professores novos, esse grupo novo é muito fácil da gente conviver; além do convívio aqui dentro, a gente conseguiu estabelecer relações de amizade, tenho colegas, que somos amigas que ao sair daqui pode contar, viajar junto, se telefona, é uma coisa boa, que tu se sente mais abraçada quando tu está no ambiente de trabalho (Professor G)

Algumas professoras são minhas amigas, nós saímos no final de semana, tomamos uma cervejinha [...] uma turma de novos [...] me aproximei bastante, tem uns que a gente é amigo e outros a gente é colega de trabalho é diferente (Professor D).

Os colegas são fantásticos, temos um relacionamento bastante próximo das outras áreas, das outras linhas fizemos churrascos e tem essa integração (Professor M).

Diferentemente das relações distantes, parece que nos espaços institucionais, onde há o *grupo de professores iniciantes*, prevalecem relações mais próximas, que extrapolam as relações profissionais, incidindo também nas relações pessoais.

As relações pessoais parecem representar muito na vida de professores iniciantes. Um dos respondentes afirmou que sente falta dessa relação mais próxima fora do espaço da universidade. No seu espaço de trabalho, diferentemente do que acontece em outros grupos de professores novos, ele não teve possibilidades de estreitar laços de amizade com seus colegas. Disse o interlocutor que: *sou carioca, aqui foi difícil porque é um choque cultural [...] não é todo o ambiente que recebe bem o carioca, as cidades do interior são mais fechadas, isso afetou muito o psicológico. No Rio em uma semana você já conhecia todo mundo, e já virava um grupo e aqui até hoje eu não consegui formar um grupo. Eu trabalho com os meus colegas, outros a gente tem desentendimentos, mas são resolvidos, aqui é o profissional fora daqui eu tenho uma amiga que é a mesma amiga que trabalho e que a gente tem o mesmo convívio social [...] a minha vida social fora do trabalho é uma parte mais delicada eu acho, que acaba influenciando um pouquinho no trabalho. Não tenho em quem confiar (Professor F).*

Os professores iniciantes estão construindo a sua identidade docente e fazem parte dela os aspectos que envolvem a dimensão pessoal do professor, já que o tipo de experiências que o professor vivencia nessa fase da carreira vai definindo modos de pensar a profissão na relação com seus colegas de trabalho.

Nesse sentido deveria existir um canal de comunicação constante entre a instituição e o professor que inicia a carreira. Estão em uma fase que precisam de muito apoio e orientação e, em virtude da falta de um acompanhamento mais efetivo por parte da instituição e dos próprios centros ou departamentos, muitos professores sentem mais acentuadamente a troca de ambiente de trabalho, de ambiente social,

o que os tornam mais frágeis, repercutindo inclusive no seu desempenho profissional.

Encontrei nos estudos de Dubar (2006, p. 7), a noção de identidade que me ajudou a pensar as expressões dos professores iniciantes em relação à identidade que estão construindo. Diz o autor que

a identidade não é aquilo que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado duma “identificação” contingente. É o resultado duma dupla operação lingüística: diferenciação e generalização. A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é a diferença. A segunda é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum. Estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado.

A ideia de identidade acima descrita permite dizer que ela pode ser entendida ao mesmo tempo como algo pessoal e como algo ligado à categoria coletiva, ou seja, algo só identificável em relação ao outro que tenha características semelhantes.

Pimenta e Anastasiou (2008, p. 77), ao analisarem a atividade docente e o tema identidade, questionam: O que entendemos por construir a identidade? As próprias autoras respondem dizendo que a identidade “não é um ato imutável. Nem externo, que possa ser adquirido, como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Corroborar essa afirmação o que explica Dubar (1997, p.4), quando diz que

a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a construiu sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações.

Considerando os conceitos, entende-se a identidade profissional docente através do que expressa Grillo (2006, p. 370), ao apresentar essa identidade como o “processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor”. Inclui, em sua definição, que esse processo resulta do “cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal. A primeira se fundamenta no significado social da profissão num contexto específico e num dado momento histórico, respondendo a demandas permanentes e diversas”. Em relação à dimensão pessoal, a autora diz que esta

se fundamenta no sentido que cada professor confere a sua atividade docente, o que inclui sua história de vida – familiar, escolar, profissional – sua visão de mundo e de homem, seus valores, seus saberes e principalmente no que significa para ele ser professor (GRILLO, 2006, p. 370)

Considerar os conceitos de identidade profissional expostos e discutidos por alguns autores, proporciona um olhar teórico-analítico ampliado. Nesse sentido, também Pimenta e Anastasiou (2008, p. 77) definem a identidade profissional: “se constrói a partir da significação social da profissão [...] também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de sua história de vida, [...] de seus saberes, [...] do sentido que tem em sua vida: o ser professor”. Complementa sua ideia da construção da identidade incluindo a significação que cada professor dá a partir das relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

Tomando como referência os conceitos acima, a identidade profissional abrange a interação entre processos, sejam eles de histórias de vida e subjetividade de indivíduos, da formação profissional, isto é, do campo disciplinar especializado e da sua interlocução com as demais áreas do conhecimento que concorrem para sua constituição, e/ou do mundo profissional, da especialidade do trabalho e de seus coletivos. São muitos os coletivos que diretamente contribuem na trajetória formativa da constituição de identidades profissionais.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54) afirmam que a

identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

As respostas dos entrevistados apontam para a possibilidade da construção da identidade profissional pautada nas relações que eles estabelecem com seus colegas a partir do ingresso na docência.

Outra questão que se destaca é o fato de que, ao se inserirem na universidade, os professores iniciantes também se inseriram em cursos novos. A

experiência que eles vivem nessa condição tem sido considerada positiva e dá um novo sentido à participação desses professores, pois se tornam sujeitos do processo de construção desses cursos, colaborando efetivamente com ela e pondo em prática currículos e planos pensados por eles mesmos.

De acordo com seus depoimentos:

Geralmente quando tu entra em um curso que já está consolidado, daí tu tens que entrar (inserir) e ainda entrar nos grupos, só que aqui não tinha (essa condição), nosso curso era novo, a gente está formando agora assim, grupo da área tal, então todo mundo se ajuda. No curso novo assim, é outra coisa a gente está construindo, é outra postura, outra visão (Professor L).

A Engenharia hídrica vai fechar 3 anos, então quando eu entrei ela já estava iniciando. E até hoje continua sendo construído, por que é uma coisa nova, um curso novo, então tem espaço para isso. Até porque os professores do curso conversam muito a respeito do curso, dos alunos, então o envolvimento é muito grande, com o curso, com os próprios alunos e entre os próprios professores (Professor I).

Nosso grup, como um grupo bastante novo, tem ideias novas, com vontade, mentalidade de união, de crescimento nosso, como unidade de área de computação da UFPel. A gente vislumbra sonhos bem grandes, imensos, no sentido de quem sabe a gente torna a UFPel uma das principais áreas de computação, inicialmente aqui no Rio Grande do Sul, talvez depois no Brasil, temos buscado isso, trabalhado para essa excelência (Professor I).

Esse grupo de professores iniciantes, ao inserir-se em cursos cuja estruturação ainda não está consolidada, tem uma condição peculiar e positiva em relação ao seu papel enquanto professor no curso. Estão tendo a possibilidade de refletir e discutir com seus colegas as características profissionais que pretendem formar em seus alunos, os conteúdos entendidos como necessários para tanto, as formas de conduzir as disciplinas, os princípios de aprendizagem, as atividades, as técnicas e o processo avaliativo que norteia o curso no intuito de alcançar os objetivos traçados. Esses elementos são extremamente importantes e ajudam o professor iniciante a se perceber como conceptor do currículo (MASETTO, 2003) diferente do que geralmente ocorre quando os currículos costumam ser desconhecidos, e os professores se limitam a ministrar suas disciplinas isoladamente. De modo geral, os currículos são organizados e planejados por “alguns poucos funcionários e professores ou algumas comissões, aprovados por um colegiado superior e aplicados pelos professores” (MASETTO, 2003, p. 70).

Para Masetto (2003), as discussões grupais e o trabalho em conjunto são muito favoráveis para que os professores

integrem-se ao perseguirem os mesmos objetivos, complementem-se com seus conhecimentos, desenvolvam um trabalho interdisciplinar, revejam seus conteúdos, administrem o tempo e suas cargas horárias e os recursos técnicos em função dos objetivos propostos e das necessidades dos alunos, procurem uma integração entre as disciplinas do mesmo período (integração horizontal) e entre as disciplinas dos períodos antecedentes e consequentes (integração vertical) (MASETTO, 2003, p. 71).

Com base nessa postura grupal, o autor pontua que o currículo de cada curso terá maiores condições de ser desenvolvido, implementado e modificado para estar sempre em consonância com as necessidades atuais de cada profissão. Ao mesmo tempo, o professor conduz seu trabalho a partir dos objetivos traçados, sabendo com mais propriedade como e aonde quer chegar.

Para Anastasiou e Alves (2004) pensar a disciplina coletivamente permite

a abertura tanto para a escuta do outro, do professor que atua no mesmo semestre ou no semestre anterior e/ou posterior, quanto para a escuta do aluno [...] há a abertura para “encarar” o currículo como um quadro teórico-prático global, com o qual colaboro num determinado momento do curso, e cuja colaboração representa um continuidade de algo já iniciado, portanto, um processo em construção (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 60).

Outro aspecto muito relevante das relações estabelecidas entre o grupo constituído essencialmente por docentes iniciantes são as trocas de experiências e as discussões sobre o ensino que desenvolvem. Constituem-se em um grupo de professores em que todos estão começando a carreira e, assim, sentem-se à vontade para contar suas experiências, trocar impressões sobre o desenvolvimento de suas aulas, sobre o seu relacionamento com os alunos. Também são mais solidários uns com os outros, organizam atividades coletivamente e se preocupam em buscar e compartilhar materiais para as aulas de todo o grupo de colegas, inclusive para aqueles colegas que ingressam depois deles na universidade.

São dos entrevistados as seguintes expressões que marcam a relação com e entre os professores iniciantes:

Material a gente não tem esse problema, se às vezes um não tem o outro empresta, há essa troca. Mesmo os professores novos, mais inexperientes ainda do que eu, que nunca tinha dado aula e começou, caíram aqui de pára-quadras, e iam dar disciplinas pela primeira vez e aí quem já tinha disse: “está aqui o material que eu usei antes” (Professor H).

Professores de disciplinas mais próximas, dividimos a disciplina, fizemos aula prática juntos, tem troca de planejamento que cada professor faz a gente troca material e livros, porque está todo mundo começando [...] aí a pessoa começa a dar a disciplina que eu já dei, daí eu tenho livros, tenho material, geralmente a gente troca [...] vou a um congresso e eu trago um monte de material, só que às vezes não é tão da minha área[...] na sala a

gente tem tipo um mostruário e todo mundo vai ali e pega, vai dar aula de tal coisa, vai lá e pega é um convívio bom (Professor L).

Aqui mesmo dentro do curso, a gente está sempre discutindo o curso, os alunos, a melhor maneira de conduzir o curso, de melhorar, sempre buscando uma melhoria. Conversamos semanalmente sobre alunos, disciplinas, o curso, sempre buscando uma melhoria. Isso repercute na melhoria do currículo, dos alunos. A gente procura fazer as alterações para o curso que até hoje está sendo construído (Professor J).

O grupo de professores iniciantes encontra caminhos para o fortalecimento individual a partir do próprio contexto de ingresso na universidade. São professores que estão na mesma condição e, por isso, sabem de suas dificuldades, necessidades e sem melindres discutem sobre elas, procuram solucioná-las com o auxílio dos colegas e percebem que a colegialidade repercute positivamente para o curso, já que buscam estar em sintonia.

A valorização desses momentos em que ocorrem as trocas de experiências pode ser explicada a partir das considerações de Correia *et. al* (2011). Os autores enfatizam que se considerarmos a falta de formação pedagógica, o trabalho individualizado e também a desvalorização das atividades ligadas ao ensino, é no espaço de sala de aula que encontraremos os maiores limites da prática docente. Assim, quando os professores têm oportunidades de discutir com seus colegas as dificuldades relativas ao conteúdo de ensino, à metodologia, ao relacionamento com o estudante, às práticas de avaliação do processo ensino-aprendizagem, essas dificuldades deixam de ser naturalizadas ou silenciadas pelos docentes e passam a ser debatidas coletivamente com o objetivo de serem problematizadas e transformadas em novas possibilidades de ação.

Mayor Ruiz (2007) também considera que

quando se oferece aos professores oportunidades de compartilhar as suas inquietações docentes e quando eles tem oportunidade de resolverem seus problemas aprendendo com colegas de mesmo tempo de experiência e com colegas com maior tempo de experiência se integram em seus departamentos com mais confiança e MAIS decisão e isso sem dúvida lhes ajuda a melhorar como professores (MAYOR RUIZ, 2007, p. 10).

As trocas, o apoio entre os pares e o compartilhamento de experiências são fundamentais nessa etapa da carreira, especialmente para que os professores tenham ferramentas para encarar as demandas iniciais de trabalho, pois, como aponta Marcelo Garcia (2009c), nessa fase da carreira os professores iniciantes querem instruções *passo a passo* de como fazer as coisas de forma eficiente

“querem aprender como conduzir uma turma, como organizar o currículo, como avaliar os alunos[...] estão mais preocupados em saber como e menos preocupados com os porquês e quando” (p. 05).

Em estudos desenvolvidos por Tardif e Lessard (2005, p. 185) os autores observaram que

jovens professores falam do apoio moral ou de suporte [...] uma forma de encorajamento [...] os professores parecem colaborar mais facilmente entre si quando são novatos, talvez por terem necessidade de um intercâmbio que lhes assegure e ajude a dominar as exigências da profissão, ou ainda por eles serem mais disponíveis e dinâmicos do que os professores mais velhos.

Na perspectiva de Anastasiou (2011, p.71), nas discussões realizadas em grupo “cada depoimento é um presente, no sentido de ser doado ao grupo e no sentido de significar a percepção de um momento”. Desse modo, as experiências relatadas devem ser analisadas sempre levando em conta os seus contextos e os seus atores, para que os professores se sintam acolhidos, ambientados, integrados com as atividades que passam a desenvolver na universidade.

Além disso, a discussão em equipe permite, em alguma medida, que o isolamento profissional possa ser superado, pois, de acordo com Zabalza (2004), ela incita a transição de *professores de uma turma ou disciplina* para a de *professores da instituição*, uma transição que necessita da busca coletiva pela integração das disciplinas, da discussão efetiva sobre as inquietações, os avanços e fracassos e, por fim, do alinhamento comum e processual dos objetivos que, enquanto grupo, estão dispostos a alcançar. Esses elementos, como explica Anastasiou (2011, p. 59),

possibilitam ao docente rever-se como partícipe de um projeto institucional, que apresenta percursos que podem alterar rumos, os projetos de vida dos universitários que os vivenciam e que acabam por fazer parte de um projeto de país, fato que muitas vezes escapa ao docente universitário, preocupado apenas com sua disciplina, suas aulas e suas turmas de estudantes, uma vez que lhe escapa uma visão mais ampla dessa totalidade que determina também o ensino de graduação e sua atuação nele.

Essas discussões são extremamente válidas de serem estimuladas no início da carreira para que possam se consolidar ao longo da constituição de cada professor. Alguns dos entrevistados vivenciam ações que foram implementadas a partir da discussão coletiva sobre seus alunos, sobre o curso em que atuam. São professores que estão todos no mesmo patamar de experiências e buscam o apoio

entre colegas para propor ações, enfrentar os desafios e encontrar caminhos para superar todas as limitações que encontram no ambiente de trabalho, seja em termos estruturais, seja no trato das questões pedagógicas. Essa iniciativa converge com as considerações de Marcelo Garcia (2009c), quando explica que as possibilidades de melhorar o ensino e a aprendizagem se ampliam quando “os professores conseguem questionar de forma coletiva as rotinas de ensino que não estão dando certo, quando examinam novas concepções de ensino e aprendizagem, quando encontram formas de responder as diferenças e os conflitos” (p. 12).

É importante considerar, também, que esses professores estão em cursos em que onde já não existem mais departamentos³⁵ e, talvez, essa condição os ajude a interagir de forma mais intensa através de relações horizontais com seus colegas, pois os tempos e espaços permitem uma socialização maior de suas vivências iniciais de professor. Os professores entrevistados estão superando práticas individualistas, nos quais o planejamento, a execução e a avaliação de suas atividades são feitas de forma solitária. São professores que estão se permitindo refletir coletivamente sobre o que fazem, deixando-se conhecer profissionalmente, expondo-se na convivência do grupo a partir dos vínculos estabelecidos (PIMENTA ; ANASTASIOU, 2008). Na perspectiva das autoras, esse processo reflexivo sobre suas ações docentes contribui para a construção da identidade docente e faz com que os professores reelaborem saberes e verdades construídas previamente de maneira individual, por outras definidas pelo coletivo, o que exige saber ouvir, ponderar e decidir colegiadamente.

As autoras destacam que

a pesquisa da prática individual e coletiva e de seus determinantes possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre nossas próprias incertezas e dificuldades. Possibilita e exige distanciamento e análise das ações executadas e das ocorrências efetivadas à luz dos (quase sempre imprevistos) resultados. Dá voz ao professor como autor e ator. Favorece uma autocrítica extremamente salutar (PIMENTA ; ANASTASIOU, 2008, p. 199).

Os professores podem reconstruir suas concepções, revisar ações, tornando-se mais sujeitos de sua história profissional, buscando e implementando novas alternativas diante do desafio que é ser professor universitário. Essa postura é extremamente desejável para o clima de trabalho do professor universitário, e em

³⁵ Na atual estrutura universitária, alguns cursos estão ligados a Centros e não mais Departamentos.

especial, para os iniciantes. Estão começando a carreira e não têm experiência com as atividades que envolvem a docência neste nível de ensino.

Além das discussões sobre o fazer cotidiano da docência, os entrevistados expressaram que também é importante realizar atividades conjuntamente. Disse-nos um respondente que

a gente vive fazendo visitas em obras e tudo assim um professor consegue e chama os outros, por exemplo, agora a gente vai fazer uma visita segunda no instituto de pesquisas hidrológicas da UFRGS e depois a gente vai na arena do grêmio, para ver as obras e uma fabriqueta de concreto, então coisas assim, foi um professor que teve uma ideia, se organiza e leva, daí tem bastante troca (Professor L).

Essa forma de trabalhar é vista como desejável por Masetto (2003). De acordo com o autor, quando os professores se envolvem em atividades que integram conhecimentos, habilidades e atitudes conseguem organizar o currículo de forma que se trabalhe cotidianamente com situações e problemas da realidade profissional. E estas situações, como destaca Masetto (2003 p. 72), “são complexas desafiadoras e exigem integração de áreas de conhecimento, de habilidades, de trabalho em equipe que aproximarão professores e alunos”.

Anastasiou (2011, p. 49), analisando uma experiência de formação desenvolvida com professores universitários, percebeu, a partir das colocações dos participantes, que o vínculo e a troca de experiência foram elementos muito destacados como possibilidade de ampliar a visão que tinham sobre o seu contexto de trabalho, de aumentar a sua sensibilidade para ouvir e esperar a vez. Também observou que tiveram mais ânimo para enfrentar os desafios que perfazem a docência e de se sentirem menos solitários para resolverem os problemas, compreendendo que é possível fazer diferente através da ajuda e da colaboração de seus pares.

Entre colegas parece ser possível instituir espaços para o crescimento pessoal e profissional da cada professor. De acordo Sanchez Moreno e Mayor Ruiz (2006, p. 15)

a colaboração entre professores, companheiros de um mesmo centro ou departamento pode oferecer vias de melhora não só para os iniciantes que ingressam em um novo contexto, mas também igualmente podem trazer benefícios formativos para todos os participantes.

Na perspectiva das autoras, esse processo de colaboração se desloca de um enfoque hierárquico para um horizontal e democrático, baseia-se no ensino, facilita a aprendizagem mútua e reforça o desenvolvimento baseado no trabalho com os colegas.

Em pesquisa realizada recentemente Stivanin e Vighi (2011) foi possível perceber que os docentes universitários iniciantes valorizam muito as possibilidades de trocas de experiências no momento de ingresso na universidade. Consideram que o apoio recebido de seus colegas, foi fundamental para a sua ambientação na instituição e ajudou a amenizar as dificuldades sentidas nesse período da carreira.

Destaca-se a resposta de um entrevistado quando mencionou o movimento que ocorre dentro de seu departamento. Em seu ambiente de trabalho há a preocupação pelo ensino que desenvolvem e que realizam discussões no intuito de tentar entender o aluno, como mudar os processos de ensino e aprendizagem e também como auxiliar para que ocorra o intercâmbio de informações entre os professores com o objetivo de *saber melhorar*.

Nosso departamento é pequeno, a professora de patologia vem na iniciação falar, apresentam, dão aula para ter uma maior interação, para mostrar, mudar o tipo do professor que trabalha [...] às vezes vem um texto sobre aprendizado, trocamos e-mails, discutimos. Tem professores que assinam a Nova Escola, e tem matérias que a gente discute da formação, de como está o aluno, como está chegando, para poder entender o que está acontecendo aqui, como diz a professora C. "saber em que fase a gente perde o aluno que vem tão pertinho do 1º e 2º grau, que tem que estudar, que está em sala de aula que tem que respeitar, onde que eles perdem o enfoque deles em sala de aula?"(Professor A).

Quando há interesse em melhorar dentro do departamento, as ações ocorrem de forma mais efetiva, já que o grupo está voltado para interesses e objetivos em comum. De acordo com Feixas (2002),

no contexto universitário, os departamentos e especificamente as áreas de conhecimento ou unidades docentes são indiscutivelmente os contextos ideais para a integração e a socialização dos professores iniciantes. As áreas de conhecimento assumem o desenvolvimento do estudo, do assessoramento e da orientação dos professores da universidade e assim possibilitam intercâmbio de idéias e a correspondente atualização e aperfeiçoamento profissional dos professores, a reflexão sobre o rendimento dos alunos e a investigação das medidas apropriadas para incentivar práticas docentes e aprendizagens a altura das expectativas dos alunos (FEIXAS, 2002, p. 02).

O departamento é um espaço diferenciado para acompanhar e orientar o professor iniciante. Nesse caso, os professores mais experientes, como já mencionamos, poderiam auxiliar o professor que está entrando para mobilizar saberes e estudos em torno das problemáticas existentes em cada contexto departamental.

É interessante observar, também, que essa relação mais próxima estabelecida entre os professores iniciantes incide sobre a preocupação que o grupo tem com o ensino que desenvolvem. Expressaram que:

A gente se preocupa bastante, com o aluno, com o professor, como é que essa aula está sendo conduzida? Discutimos como está sendo a receptividade do aluno a determinados temas, conteúdos, trocamos experiências, “olha eu faço assim, eu faço de outra forma” como forma de auxiliar o outro. Estamos todos em uma sala e surgem as discussões no dia-a-dia, isso ajuda a movimentar e melhorar o curso[...] é uma relação bem diferente de outros lugares, que cada um dá sua aula e não quer saber o que o outro professor está fazendo ou qual está sendo a recepção do aluno [...] vai muito das relações pessoais, nas preocupações das pessoas na formação do aluno, na construção de um bom curso, onde se quer formar bons profissionais (Professor J).

*Temos a preocupação de mostrar ao aluno que as coisas se costuram, que é importante eles irem bem em todas e se não fizermos isso a gente perde o foco rapidinho, depois não consegue mais fazer os links. Faço parte do colegiado de curso da Engenharia da Computação e a gente tem a preocupação do ensino coletivo sim, a gente tenta aproximar os professores, os conteúdos, alinhar as ideias. Vejo isso como uma coisa importantíssima porque antigamente, cada um dava o seu conteúdo, mas não **costuravam** a ideia porque que aquilo é importante pra mim na área que quero seguir na minha profissão? (Professor I).*

Nas expressões destes professores está implícita a forma de entender o conhecimento e a organização curricular e expressa a necessidade sentida pelos professores de superar a visão de currículo como uma somatória de disciplinas dispostas lado a lado ou como grade, como explicam Pimenta e Anastasiou (2008).

Anastasiou (2011, p. 59) destaca que o professor universitário precisa levar em consideração a rede de relações que envolve as disciplinas dentro do processo formativo dos alunos, ultrapassando a visão de curso centrada apenas nas *suas* disciplina, nas *suas* aulas e em *suas* turmas de alunos. Nesse sentido, é importante que o professor tenha uma visão de totalidade sobre seu trabalho e de sua função social dentro da universidade para que possa ver-se como partícipe do projeto institucional e, especialmente, dos projetos de vida dos alunos universitários.

Se o professor se propõe a rever o projeto do curso, o perfil de profissional esperado e o modo de desenvolver os conteúdos, terá maiores condições de articular os saberes necessários à formação universitária e também de concretizar

alterações na sua metodologia e nos processos de ensino e aprendizagem, podendo acompanhá-los com mais propriedade.

7. 5 Saberes e conhecimentos necessários à docência na universidade

Os professores foram questionados sobre os conhecimentos que consideravam necessários ao exercício da docência e, em suas respostas, enfatizaram a importância e a necessidade dos conhecimentos específicos de suas áreas, apesar de não serem os únicos. Esses conhecimentos devem ser constantemente atualizados a partir dos novos conhecimentos construídos ao longo do processo histórico, especialmente aqueles ligados às problemáticas atuais de cada profissão. Segundo eles,

É preciso estar bem informado da situação do país (necessidades, problemas do universo) chegando até Pelotas [...] a parte social, ecológica, econômica, princípios de respeito, humildade [...] haja troca de informações no sentido de construção respeitando as informações anteriores, o meio ambiente, a parte econômica, o produtor; tu podes ser um excelente técnico se tu tiveres todos esses princípios ecológicos, de respeito, de humildade e de prosperidade também, tu tens que passar essa motivação para o pessoal viver, eu acho que essa é a energia que move o mundo (Professor B).

Para ser um bom professor precisa de estudo, a parte do conhecimento do que realmente o mundo está falando (situar o aluno) (Professor A).

As expressões anteriores remetem à discussão de Masetto (2003, p.26), quando elucida que a docência no ensino superior exige que o professor seja competente em uma determinada área do conhecimento, que tenha, portanto, domínio dos conhecimentos básicos e os tenha sempre atualizados através de estudos, pesquisas, participações em eventos de sua área e da realização de cursos que possam ampliar as possibilidades de análise sobre seu campo de atuação.

Os entrevistados destacaram, ainda, que o conhecimento efetivo de sua área possibilita ao professor perceber melhor as relações que existem entre os conteúdos dentro de um curso de graduação, por exemplo. De acordo com um dos respondentes, é importante *saber bem o assunto, saber contextualizar aquele assunto, não de uma maneira fria, saber todos os simulacros que envolvem aquela disciplina e interligar com outras disciplinas (Professor K).*

A ideia destacada pelo professor diz respeito à forma de abordagem dos conteúdos específicos, e remetem a Masetto (2003, p. 48), para quem a “forma de trabalhar e tratar um conteúdo ou tema é o que de fato ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor, e outras pessoas” (p. 48). Nesse sentido, é importante que a organização das aulas possibilite as condições necessárias para que os alunos compreendam os conhecimentos, e que os possam incorporar aos seus contextos pessoais e intelectuais, auxiliando na compreensão de sua realidade humana e social com vistas à possibilidade de inferir sobre ela.

Apesar de reconhecer que lhe falta o *como saber passar este conhecimento aos alunos*, um respondente explicou que os estudos que realizou durante o mestrado e o doutorado lhe proporcionaram um vasto leque de conhecimentos que lhe ajudam a ser professor nesses momentos iniciais da carreira. Disse que *quando tu fazes mestrado e doutorado, falta experiência de tu estares dentro de sala de aula, mas acho que a partir do momento que tu entra para a sala de aula tu tens ferramentas de onde buscar aquilo que tu precisa ensinar [...] na experiência que eu tive no mestrado e doutorado de conhecimento e de capacitação, assim como na área da engenharia, eu tive mais do que o suficiente, do que eu preciso passar para eles. Mas claro que eu ainda tenho que crescer (Professor G)*.

Nos primeiros anos, os professores condicionam muito a sua prática aos saberes do conteúdo, pois estão construindo a sua forma de ensinar e só dispõem desses saberes para serem professores. Como explicitam Cunha e Zanchet (2010), sua formação privilegiou os saberes da matéria do ensino, assim “os professores iniciantes se instituem a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave de sua docência” (p. 191).

Em seus estudos, as autoras evidenciaram que ao mesmo tempo em que os professores universitários vão se tornando mais competentes e conhecedores de uma determinada área, através do desenvolvimento de pesquisas e do aprofundamento teórico e específico, falta-lhes uma visão mais ampla do campo de seu conhecimento, já que “aprofundam a visão formativa pelo olhar da sua especialidade e diminuem a perspectiva de conjunto e a capacidade de apreender o fenômeno na sua totalidade” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 194). A visão geral do campo de conhecimento é importante para que o professor possa fazer as relações

pertinentes entre os diversos conteúdos desenvolvidos ao longo do processo de formação universitária de seus alunos.

Os entrevistados também mencionaram que, além dos saberes específicos, outros saberes são necessários. Destacaram os conhecimentos relacionados às *relações humanas*. Percebem, nesses primeiros anos de carreira, que ser professor não é só dominar os conteúdos, só querer ser professor; é preciso entender o aluno, saber observar comportamentos, ter sensibilidade para resolver situações peculiares ao contexto da sala de aula no que tange ao relacionamento entre pessoas. Reconheceram que sua formação não esteve voltada para as questões que envolvem as relações humanas, mas que, no seu cotidiano com os alunos, elas são necessárias e devem ser trabalhadas. Em suas respostas destacam-se estes elementos:

Além do conhecimento técnico (é preciso) saber conviver com o aluno, com os colegas, com as diferenças (são) conhecimentos das relações humanas mesmo; não é só querer ser professor, você tem que aprender a tentar entender o outro lado (aluno); Além do conhecimento técnico a convivência com as pessoas, saber respeitar, aceitar; saber lidar com as situações; a inteligência emocional, a gente mesmo, os problemas [...] a parte do humanismo (Professor M).

Quando a gente se forma em engenharia a gente não tem nada disso, mas quando a gente se torna professora aí tem outra parte mais humana, das ciências humanas, tem que trabalhar bastante, porque no princípio a gente prioriza o lado técnico, mas tem essa parte do desenvolvimento do ser humano (Professor L).

Fazer o trabalho com os alunos fora da sala de aula também, porque simplesmente ir dar uma aula tu não és um professor! Tem que dar suporte para o aluno (Professor A).

Essas expressões evidenciam a necessidade de saberes que os professores utilizam quando estão em sala de aula na relação *humana* com os alunos. Como explica Arroyo (2000), é a nossa *humana docência* que se estabelece na complexa trama de relacionamentos entre seres humanos que ocorre no contexto da sala de aula.

Para Tardif (2008, p. 118), o ensino “é uma atividade humana [...] um trabalho baseado em interações entre pessoas”. Desse modo, o professor é um profissional das relações ou de interações humanas trabalhando *com e para* seres humanos, já que são profissionais de ajuda ou de apoio, destinados a manter, melhorar ou mudar a situação das pessoas. O autor elucida que os conhecimentos das relações humanas vão sendo construídos pouco a pouco pelo professor nas diversas situações com que se depara em sua trajetória docente. Trata-se de um

conhecimento prático que demanda do professor, além de conhecimentos científicos, a capacidade de conduzir com sensibilidade as relações estabelecidas no espaço da sala de aula para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, já que, como o autor explica, ensinar é “desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (p. 118).

Os *saberes e conhecimentos pedagógicos* também foram citados como necessários para ser professor universitário. Os entrevistados reconheceram que existe, entre os professores universitários, muitos preconceitos em relação à necessidade desses conhecimentos, e que os conhecimentos específicos ainda têm maior peso. Entretanto, acreditam que os conhecimentos pedagógicos poderiam ajudá-los no seu fazer docente, especialmente nas relações com os conteúdos e com os alunos já que, quando ingressam na universidade, se sentem muito perdidos em relação à sua forma de atuação. Gostariam de saber trabalhar melhor com seus alunos, mas se perguntam como poderiam fazer isso? Através de que metodologias? Com que formas e instrumentos de avaliação? Em seus depoimentos expuseram:

A gente não pode ver só o problema para o lado do aluno, o professor também tem que estar presente, puxando de uma certa maneira, (...) a gente recebe um treinamento para passar conteúdo, para passar conhecimento, mas será que eu estou passando bem? Será que da maneira que eu estou agindo está sendo bem dado?- me questiono porque eu não sou educadora [...] a formação docente é importante, porque a gente sabe que nem todos os professores têm uma didática. Eu não sei se eu tenho uma didática boa (Professor D).

Eu acho que a parte de educação, do ensino, o como ensinar, o que buscar, eu acho que é extremamente importante, diferentes técnicas, ferramentas de passar determinado assunto. Como lidar hoje com os alunos que estão cada vez mais ativos? (Professor J).

Acho importantíssima essa questão didática que o professor tenha consciência que ele tem que passar aquele conhecimento para o aluno e que não é simplesmente ir lá despejar o conteúdo (Professor C).

Tem algumas questões que a gente não dá valor, algumas coisas básicas talvez que são importantes em relação à pedagogia às vezes a gente participa de um seminário daí dá aquela luz, bom eu não pensei nisso, eu não faço desse jeito (Professor H).

Uma coisa que eu sinto falta é essa parte da didática do ensino superior que a gente é bem falho, entra muito perdido dentro da universidade (Professor N).

Devem existir outros (conhecimentos) relacionados à pedagogia, mas que eu não tenho conhecimento direto é uma área que realmente para mim pouco se conhece [...] O tratamento, eu como professora e os alunos, a forma de eu passar esse conhecimento, para mim eu acho que deve estar indo, eu não tenho esse feedback direto dos alunos, é um aluno ou outro quando comentam “olha que legal, eles gostam da aula”, mas

ninguém me avaliou, eu nunca fiz um curso para ver técnicas, didáticas em si, para poder dar aula. (pergunto-me: devo fazer) provas de múltipla escolha, prova descritiva, como que eu vou fazer isso? (Professor F).

Ficam evidenciadas, nas expressões anteriores, a necessidade de conhecimentos de cunho pedagógico, dos conhecimentos básicos para o ensino. Percebem que ser professor demanda mais do que conhecer o conteúdo e transmiti-lo aos alunos, demanda fazer com que os alunos o aprendam, e nessa relação, existem muitas especificidades e particularidades a serem observadas.

Concordo com Gauthier (1998) quando elucida que “quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que conhecer a matéria, mesmo que este conhecimento seja fundamental (p. 20).

Essas questões também são discutidas por Masetto (2003), quando enfatiza que a docência no ensino superior exige do professor universitário seja ele competente na área pedagógica. Para o autor essa área é a mais carente quando tratamos do professor universitário. Essa carência se deve ao fato de que, por um lado, esses professores nunca tiveram possibilidades, durante sua formação, de entrar em contato com os conhecimentos pedagógicos e, por outro, que, em muitos casos, os próprios professores não consideram como necessários estes saberes.

Masetto (2003) alerta que para falarmos de profissionais do ensino-aprendizagem devemos considerar que esse professor domine os conhecimentos da área pedagógica, que envolvem conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem; sobre o currículo, sobre as relações entre professor e aluno e sobre as tecnologias educacionais.

Os professores perceberam também a falta de atenção para as questões do ensino, pois não receberam nenhuma preparação pedagógica para ensinar e, no mesmo sentido, os processos de seleção também não contemplam nenhuma exigência a este respeito.

Nos cursos de mestrado e doutorado não se tem uma cadeira voltada para como ensinar e o estágio docente que te largam não cria uma cultura de gostar da aula (Professor O).

O que tu avalia em um curso se ele é bom? Número de publicações de um professor? Qual que é a carga horária dele? Se é dez ou quarenta horas? E a didática, quem que avalia? Se professor vem ou não vem dar aula quem que avalia? Ninguém. Eu acho que a gente não tem apoio pedagógico. Em concurso não tem nenhum pedagogo para avaliar realmente o professor (Professor A).

Fui avaliada no concurso, mas o concurso na verdade te prepara para (o momento) treina, treina, treina, chegou, vai passar conteúdo no período X e tal e durante as aulas aí que não tem um avaliador só tem teus alunos que estão na sala, será que eu tô conseguindo fazer bem? É uma coisa que eu me questiono (Professor D).

A partir da análise dessas respostas, fica evidente a necessidade de serem dadas oportunidades aos professores universitários em início de carreira para que possam construir e fortalecer suas bases pedagógicas sobre o ensinar e aprender, podendo, assim, ampliar sua capacidade de análise e enfrentamento a partir dos problemas e dificuldades que encontram em início de carreira.

Para Masetto (2003, p. 27), o objetivo máximo da docência é a aprendizagem dos alunos. Desse modo, é importante que o professor tenha clareza sobre

o que significa aprender, quais são seus princípios básicos, o que se deve aprender naturalmente, como aprender de modo significativo [...] quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende no ensino superior, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas e que estejam valendo para alunos do ensino superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes? Como aprender a aprender permanentemente? (MASETTO, 2003, p. 27)

Muitas dessas questões são desconhecidas pelos professores universitários iniciantes. Nesse sentido, seu estudo pode instigar os professores a refletirem sobre sua tarefa em seu processo inicial da carreira, além de estimulá-los na construção das “bases de sua identidade profissional docente contemplando a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho em conjunto para a construção das abordagens pedagógicas que precisam construir” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 193).

Ao se referir à necessidade dos conhecimentos pedagógicos, um dos respondentes declarou que *eu acho que na verdade todo professor tinha que ter formação pedagógica [...] ou até como em algumas escolas técnicas eles obrigam que a pessoa tenha um curso de especialização nessa parte de didática porque eu acho que isso facilita muito, para que a pessoa geralmente, o pesquisador, o aluno pesquisador, seja um bom professor porque é uma coisa bem diferente da outra (Professor C).*

Essa declaração mostra a importância da organização de espaços para que os professores universitários possam, a partir de estratégias formativas, conhecer,

reconhecer e refletir sobre os conhecimentos pedagógicos, ampliando, assim, seu leque de ações nos processos de ensinar e aprender.

Almeida e Pimenta (2009) entendem que o ensino é uma atividade que demanda conhecimentos e formação específicos para desenvolvê-lo de forma coerente. Além disso, faz-se necessária a constante atualização das concepções e das abordagens dos conteúdos, bem como da forma de ensiná-los em constante articulação com a teoria e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas no intuito de dar *sentido àquilo que se pratica* (p. 22)

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática dos professores, especialmente se forem trabalhados em decorrência dos problemas que surgem no contexto cotidiano da docência. Na perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2008, p. 89), “as transformações das práticas só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”.

Ao mesmo tempo em que citam a importância da incorporação dos conhecimentos pedagógicos à formação dos professores universitários, alguns dos respondentes mencionaram que o Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel³⁶ é uma possibilidade de formação oferecida ao novos docentes, entretanto consideraram que o Programa, através das atividades desenvolvidas com os professores, deveria ter dado maior ênfase às atividades que possibilitassem as discussões em torno do ensino universitário. Os interlocutores proferiram que:

Todos os professores novos tiveram que fazer um curso aqui na universidade, eu acho que deveria ser incluída alguma coisa de didática porque eu acho que boa parte dos professores novos não têm nenhum curso;

Falta eles focarem um pouco mais nessa parte didática porque acaba que, muitas vezes, as reuniões sendo mais generalistas (Professor N).

Essas questões podem ser analisadas a partir das considerações de Mayor Ruiz (2002), quando explica os objetivos principais de programas destinados a professores em início de carreira. Os programas de *indução* ou *inserção profissional* têm por objetivo principal facilitar a adaptação e a integração do novo professor à

³⁶ Outras análises a esse respeito serão feitas no prosseguimento do texto no item 7.8.

cultura profissional, por isso eles devem atender as necessidades, problemas e preocupações que os professores têm sobre o *aprender a ensinar*.

É necessário, previamente ao desenvolvimento das atividades de programas, a realização de um diagnóstico junto aos professores. Através desses diagnósticos são identificadas as necessidades específicas dos docentes e, assim, podem efetivamente organizar espaços e estratégias em que o professor iniciante seja o protagonista das atividades, especialmente no que diz respeito ao atendimento das temáticas que mais os inquietam nessa fase da carreira.

Pimenta e Anastasiou (2008), ao explicitarem experiências e programas de formação para os professores universitários consideram que essas ações devem ser planejadas a partir das necessidades destacadas por professores, pois, assim, têm maiores condições de reelaborar os saberes construídos ao longo de sua trajetória, ampliando suas possibilidades de analisar criticamente suas ações “à luz dos quadros teóricos obtidos nos textos estudados ou outras atividades” (p.58).

Concordo com Alarcão (2003) quando pontua que se considerarmos o professor como construtor de sua própria maneira de ser e agir profissional, é imprescindível que a formação continuada centre-se nele, concebendo-o como sujeito e não objeto de formação, já que a formação só se concretiza se for significativa para quem se forma. Na concepção da autora,

qualquer formação que ignore a experiência e a realidade profissional do professor apresenta-se desprovida de sentido, quase insultuosa, pelo que oportunidades de refletir sistematicamente sobre sua própria ação profissional, de se auto-conhecer nas suas potencialidades e nos seus limites, de se formar em colaboração com outros professores, seus colegas, são estratégias de formação a desenvolver (ALARCÃO, 2003, p.115).

Os conhecimentos adquiridos em suas experiências profissionais no campo de trabalho também foram citados como importantes para a docência. Alguns entrevistados entendem que esses conhecimentos podem auxiliar o professor na maneira de expor os conteúdos, já que dá elementos diferenciados sobre o contexto futuro de atuação de seus alunos, podendo fazer relações entre os conteúdos e o perfil profissional esperado em determinados campos de trabalho.

Se todo professor pudesse ter um estágio, alguma prática de fábrica, de indústria, de mercado para poder trazer para sala de aula, [...] se pudesse trabalhar um tempo dentro do mercado de trabalho pra trazer a prática para dentro da sala de aula eu acho que

ficaria legal, pois o aluno se interessa, vê bem com os olhos quando tu trás a prática (Professor D).

Os meus dois últimos anos do doutorado foram dentro da empresa. E então isso ajudou em vários aspectos, no amadurecimento profissional, na responsabilidade que é maior e também em termos de conhecimento de área para ver como as coisas funcionavam na vida real, do ponto de vista comercial, do produto. Isso facilita no diálogo e facilita na forma como tu expões as idéias [...]. Para fazer relação do contexto [...] porque eu conheço o perfil acadêmico, conheço o perfil da indústria, são coisas diferentes (Professor H).

Como explica Tardif (2008), os saberes adquiridos no contexto profissional constituem uma base importante para o *aprender a ensinar* e servem como fonte primeira para o professor estabelecer as relações necessárias entre os conhecimentos e os alunos.

É importante ressaltar que os professores não deixaram de considerar a sua responsabilidade na busca por melhorar o ensino, pela construção do conhecimento referente a ele. Um respondente mencionou que cada professor pode buscar fundamentações sobre a aprendizagem dos seus alunos de acordo com as produções que existem em cada área. Também entende que o professor precisa estar aberto para discussões com familiares e colegas. Percebe que as dificuldades existentes no início da carreira podem ser minimizadas se cada um tentar compartilhar suas experiências com os outros. Em seu depoimento, disse que:

Eu penso que vai mais da pessoa assim de procurar ler, conversar, trocar ideias com as pessoas [...] converso muito com professores de outras áreas assim e tu começa a ver que a solidão pode estar meio limitada [...] mas é isso, muito estudo, leitura ir atrás, por exemplo, tem um livro que é sobre o ensino nas engenharias. Tem vários artigos neste livro que tratam sobre questões de ensino e engenharia, tem até revistas de ensino em engenharia, aí tu vai lendo, vai trocando idéias, vai vendo o que as pessoas fazem para melhorar as suas aulas, aí vai vendo, vai estudando, melhorando. Eu vejo que não é todo mundo que vai atrás das coisas, mas eu geralmente vou, até porque melhora o teu trabalho, teu ambiente, porque querendo ou não tu passas o dia na universidade, tua vida praticamente é mais aqui do que em casa, então tem que procurar (Professor L).

O depoimento acima remete aos dispositivos de ordem pessoal que movem os professores na busca por desenvolver suas atividades da melhor forma possível. Como explica Marcelo Garcia (1999), esse é um processo que está relacionado com os desejos e as necessidades sentidas pelos professores no exercício de sua função com vistas a sua satisfação pessoal e profissional.

Os elementos de ordem pessoal perfazem a construção da forma de ser professor e são extremamente importantes para tal, porque impulsionam os

professores na busca por melhorar a sua forma de atuar. Entretanto, a responsabilização pela formação do professor universitário e, em especial, o professor iniciante, não deve ser exclusiva do professor. Está, também, nas ações institucionalmente desenvolvidas para possibilitar o acesso pelos professores aos conhecimentos capazes de favorecer a reflexão sobre os processos de construção pedagógica, uma vez que os modos de ensinar e aprender estão em permanente movimento e requerem constantes inovações.

Assim como Masetto (2003, 72), acredito que

uma vez que é tão importante a participação do professor na implantação de um currículo, há que se cuidar de modo todo especial do ingresso de professores novos no curso. Não será mais suficiente selecioná-lo apenas pelo domínio que possui na área cognitiva. Há que se planejar atividades que permitam ao novo docente conhecer e debater o profissional que se pretende formar, a organização curricular, o projeto pedagógico, o relacionamento de sua disciplina com as demais, o espírito de equipe que é fundamental e com ele analisar sua disposição de participar de tal empreendimento, de tal projeto.

Se os professores universitários fossem mais bem orientados nos momentos iniciais de sua trajetória docente, muitos aprendizados poderiam ser construídos com base nas próprias vivências que, geralmente, remetem a dificuldades, angústias e inseguranças no modo de conduzir o seu papel de professor.

7. 6 Concepções sobre a sala de aula como espaço de ensinar e aprender

A concepção de sala de aula dos professores entrevistados ultrapassa o momento no qual o professor explica, ou é o único responsável pelo desenvolvimento do conteúdo, ou seja, outros espaços também contribuem para a formação universitária. Disse-nos um respondente que: *a sala de aula não é o único local, vejo que poderia ser em outro local, como uma indústria, num laboratório porque o conhecimento ele não é apenas teórico (Professor K).*

Na perspectiva de Alarcão e Roldão (2010), as atividades realizadas no futuro contexto da atuação profissional são importantes porque provocam questionamentos e pesquisas, mobilizam saberes e sentidos trabalhados nas disciplinas. Essas atividades, entretanto, devem ser acompanhadas de momentos reflexivos sobre

seus objetivos, efeitos e contextos analisados, para que possam, assim, constituir um espaço de formação profissional.

Em relação à sala de aula como espaço de aprender e ensinar, merece destaque a fala de um dos sujeitos. Em seu entendimento, o professor precisa *ter a mente aberta, não vir para a sala de aula para transmitir, passar, mas vir para construir alguma coisa junto [...] Então a gente tenta, para construir este ambiente, do aluno contribuir também, não só vir absorver alguma coisa e até para o papel do professor ensinar e aprender (Professor L).*

Esse professor valoriza, em sala de aula, a participação efetiva dos alunos. A esse respeito, Anastasiou e Alves (2004) dizem que é fundamental o professor *saborear* o conhecimento junto com o aluno. De acordo com as autoras, “o *sabor* é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também *saboreia*, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros” (p.13). Assim, professores e alunos estão mutuamente condicionados por responsabilidades e especificidades que determinam a forma de trabalho e as estratégias utilizadas.

No mesmo sentido, Freire (2009) enfatiza que ensinar não é transferir conhecimento, por isso cabe ao professor saber escutar os alunos “em suas dúvidas em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo aprendo ao falar com ele” (p. 119).

Para Pimenta e Anastasiou (2008, p. 211), é este o desafio que está posto aos professores, o de:

superar o modelo centrado na fala do professor – em que toma o dizer do conteúdo como ato predominante do ensino e a repetição do aluno como ato de aprendizagem — em direção a uma nova construção da sala de aula em que coabitem tanto o dizer da ciência – por meio ou não do dizer do professor – quanto a leitura da realidade (e a ação sobre ela) da qual o aluno, como futuro profissional, terá de dar conta.

Outro respondente expressou que *a sala de aula onde a gente vai desenvolver o que a gente sabe, o que a gente trabalha, o que a gente estuda, junto ao aluno (Professor J).* Rios (2008) enfatiza que, ao fazer aulas juntos “ensinamos e aprendemos juntos. Vivenciamos experiências, juntos. Construimos, reconstruimos, destruimos, inventamos algo, juntos. Construimo-nos, reconstruimo-nos, destruimo-nos inventamo-nos, juntos” (p. 76). Nesse processo, estão todos os sentimentos, as

desacomodações, as inquietações e as provocações que ficam de cada experiência vivenciada com os alunos. Trata-se do que se faz com o aluno e o que o aluno faz com o professor.

A singularidade e a especificidade de cada aluno em sala de aula foram mencionadas por um dos entrevistados quando proferiu que *as turmas são heterogêneas, uns sabem mais, outros sabem menos, outros que sabem mais ou menos. Então essa é a questão do ensinar e aprender, tento doar o máximo pra eles e também vindo dos meus alunos, alguns eu vejo que eles também devido ao fato de eu estar tentando transmitir para eles com entusiasmo, eles também participam, a questão da aprendizagem é isso, cada dia dentro da sala de aula é uma experiência. E eles surpreendem por várias coisas (Professor E)*. É apontada pelo professor a complexidade que envolve a atividade docente, já que o ensino ocorre “em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis, carregada de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 185).

A forma de organização das aulas foi citada como um elemento importante para ter um ambiente propício para ensinar. Uma das respostas apontou para a importância de ver o aluno como futuro colega.

Tento fazer com que as minhas aulas sejam dinâmicas, então o nosso relacionamento aluno/professor na sala de aula eu tento levar para o lado em que o aluno ele é um pouco meu colega, colega de área, de mesmo interesse, na profissão, aí a coisa acontece bem [...] aula como espaço de aprendizado, num momento que a gente torna a aula interessante e discute bastante, isso eu acredito que dá certo (Professor I).

Outro professor destacou sua forma de trabalhar em sala de aula e o compromisso que o professor tem de tornar este espaço estimulante para a participação e a aprendizagem do aluno.

Essa questão de ensinar e aprender é muito relativa, mas é onde eu acho que propicia discussão, não adianta chegar lá como professor, e ficar com sua apresentação, lendo slides. Eu tento motivar os alunos é justamente nesse sentido, tentar fazer com que eles pensem em algumas coisas que, eles talvez não tenham se dado conta antes e, aí isso, já acaba gerando a discussão e eles participam (Professor H).

Os professores percebem que, para ser professor, *dizer* o conteúdo não basta. Entendem que é preciso encontrar formas de entusiasmar os alunos, de fazê-los participar da aula, de fazê-los refletir sobre a importância do conteúdo trabalhado

dentro de seu processo de formação como um todo. Masetto (2003) explica que as atitudes dos professores estão mudando

de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos (MASETTO, 2003, p.24).

De acordo com o autor, ao incentivar a participação do aluno em aula o professor resgata seu interesse e sua motivação pela disciplina. Essa postura facilita a comunicação entre professor e aluno e, assim, “o aluno começa a ver no professor um aliado para a sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. Ele passa a se considerar o sujeito do processo” (MASETTO, 2003, p.23).

Almeida (2009) elucida que, ao professor cabe auxiliar os alunos para que encontrem e trilhem o seu próprio caminho na busca por uma aprendizagem significativa. “Se conseguirmos transformar cada aula num acontecimento onde há uma substancial recompensa em termos de aprendizagem para os alunos, e por que não para os professores, poderemos assumir que a aula serviu para propósitos úteis” (p. 43).

É importante que o professor consiga apoiar os alunos para que eles possam, a partir de suas aprendizagens, vencer suas dificuldades dentro de um processo gratificante e que estimule a busca constante por novos conhecimentos.

Foi apontada, também, pelos interlocutores a importância de fazer rupturas nas formas de ensino e aprendizagem vivenciadas por eles na condição de alunos. Acreditam que as aulas devem ser diferentes daquelas que tiveram com seus professores, tanto em relação à postura pessoal diante do aluno quanto em relação à forma de ensinar o conteúdo. Os interlocutores mencionaram a forma como seus professores ensinavam.

Os professores que eu tive durante minha experiência como aluno, na graduação, usavam somente aquele projetor antigo com lâminas, a aula era chata e a gente dormia, professor ia para o quadro, escrevia, enchia o quadro, aí explicava aquele quadro e apagava, enchia o quadro de novo e apagava, era complicado então eu tento mudar isso, o que eu achava que era ruim na graduação eu tento fazer diferente e aí eu acho que funciona (Professor I).

Essa distância professor/aluno, eu acho isso um absurdo, eu vim de universidades onde o professor tinha até aquela plataforma que o professor ficava para falar com o aluno.

Aquela coisa de eu estar ali falando, falando e eu não quero nem saber o que o aluno sabe ou não sabe [...] quando eles conseguem se interar na aula, dar respostas, falar de conhecimentos ou o que eu já vi está começando a se formar um engenheiro, está começando a entender, é a única forma de eu ter essa interação aluno/professor dentro da sala de aula (Professor F).

Nos depoimentos anteriores, a forma como seus professores ensinavam esteve calcada em uma concepção de ensino em que o conhecimento era concebido como “pronto e acabado, verdade absoluta externa ao aluno e que deve ser inculcada para, depois de memorizada, ser produzida, avaliada e utilizada” (VEIGA, 2010b, p.151). O ensino se efetivava por um “processo mecânico, repetitivo e fragmentado. A atividade de ensinar era vista como transmissão de conhecimentos objetivos e neutros”. Ao mesmo tempo em que a aprendizagem era “automática, mecânica [...] aquela que se restringe simplesmente a decorar a informação sem significado e transmitida pelo professor de maneira arbitrária” como explica Veiga (2010 b, p. 151).

Nessa forma de ensinar e aprender estão os princípios do paradigma tradicional. Nesse paradigma, conforme elucidam Tavares e Alarcão (2001), o bom professor era “um bom explicador, o que sabia, com ciência e arte, transmitir as coisas difíceis de um modo acessível, fácil e claro para todos os alunos” (p. 98). Já o aluno era considerado “uma entidade abstrata, não personalizada, o aluno médio, estatístico, sem rosto, sem tempo, nem lugar, descontextualizado” (p. 98). Assim, o professor, detentor do conhecimento, tinha em suas mãos o poder absoluto de ensinar, conduzir, disciplinar e controlar o aluno, que era o *inculto*, o *ignorante*. Nessas condições, as relações estabelecidas entre professor e aluno eram naturalmente distantes, com ênfase na superioridade do professor e na docilidade e obediência do aluno.

Na perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2008, p. 222)

o conhecimento tomado apenas como produto perde a riqueza de seu processo de construção, elemento essencial na relação que o aluno precisará estabelecer nas sínteses provisórias do processo de aprendizagem. Considerá-lo como síntese comprovada pela autoridade do professor pode reduzi-lo a mera informação, que é captada pelo aluno ouvinte com a preocupação apenas de reproduzi-la na hora da avaliação, a fim de garantir sua aprovação.

Assim desenvolvido, o ensino pouco colabora para “o desenvolvimento do pensamento analítico, interpretativo e crítico do aluno [...] para sua formação científica profissional e humana, na direção de sua inserção nessas esferas com

pensamento autônomo, investigativo, com condições para criar e propor” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 222).

As autoras argumentam que esse circuito precisa ser rompido e modificado na sala de aula universitária, pois, ainda hoje, muitos dos processos de ensino desenvolvidos na universidade mantêm no espaço da sala de aula as reproduções e as mini-palestras como forma de trabalhar os conteúdos a um determinado grupo, e por isso, “muitas críticas já se encontram registradas sobre este aspecto, chegando a nomear aula magistral *local onde todos dormem e uma pessoa fala*” (p. 204)

Entretanto, os entrevistados parecem apontar para um novo caminho. Não querem repetir a forma pela qual foram ensinados e buscam, a seu modo, fazer diferente. Nos primeiros anos da docência, os professores parecem estar dispostos a propor aulas que façam sentido à *vida* de seus alunos. Há pouco tempo foram alunos e sabem que algumas atitudes não são mais coerentes. Querem transpô-las para que seus alunos prestem atenção às suas aulas e, aprendam o que eles querem ensinar.

As considerações que fazem sobre a sua forma de ensinar e aprender vão na direção do que considera Masetto (2003) quando elucida o movimento que vem ocorrendo no âmbito do ensino superior. A função de professor apenas como repassador de informações não dá mais conta das demandas atuais, já que cotidianamente os alunos têm acesso a um número expressivo de informação na internet que muitas vezes o professor nem tem possibilidades de acessar todas. Assim, os professores estão aos poucos reconhecendo que não são mais os únicos detentores do saber e que podem partilhar seus conhecimentos e aprender com seus alunos. Para Masetto (2003, p. 14), este “é um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva entre professor e o aluno no ensino superior”.

Alguns dos professores entrevistados compreendem que, ao ensinar, eles também aprendem com os alunos. Consideram que, a partir das discussões em sala de aula, surgem questões que os desafiam na busca pelo conhecimento, os fazem refletir sobre coisas que ainda não tinham pensando e por isso *aprendem ao ensinar* (*Professor L*). Percebem que a construção da docência é uma constante e que no espaço da sala de aula ocorrem muitas situações que os fazem crescer como professor. Um professor destacou que: *eu vejo que eu aprendo também. Estou ensinando um determinado assunto, uma pergunta me faz pensar, me faz refletir*

sobre outras formas, e aquilo ali que agrega nesse sentido (Professor K). Outro professor disse que: cada dia de aula é um novo aprendizado (Professor E).

O encontro e o diálogo entre professores e alunos encaminham para a aceitação da diferença, para a discussão, para o reconhecimento de ideias divergentes como possibilidade de enriquecê-las e ampliá-las.

Um entrevistado salientou que se sente muito bem entre os alunos. As experiências vivenciadas com eles são muito positivas, estimulantes e capazes de interferir até em seu humor. Percebe que, ao ensinar, também aprende com seus alunos. Expressou que *dar aula muda meu humor, esqueço que eu tenho outras mil coisas para fazer [...] é um crescimento tu também vai aprendendo [...] com certeza ensinar, mas também aprender (Professor G).*

A expressão acima encontra guarida no que explica Tardif e Lessard (2005), ao dizerem que ensinar é mais que fazer alguma coisa, “é fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica” (p. 249).

Na perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2008, p. 208), “ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela auto-atividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo”.

Aluno e professor são sujeitos do processo de igual forma, ou deveriam ser. Um se liga ao outro pelo objetivo maior que é o desenvolvimento efetivo de aprendizagens no contexto da sala de aula. Para alcançar esse objetivo, tanto professores quanto alunos precisam estar conectados para partilharem da mesma experiência. Na concepção de Rios (2008, p.75), a aula é algo que aluno e professores *fazem juntos* cada um com seus papéis, suas responsabilidades, suas singularidades, seus contextos históricos e sociais. Recorrendo aos apontamentos de Ponce (1989), Rios (2008, p.75) destaca que

a aula é o espaço/tempo privilegiado da comunicação didática [...] é uma relação intersubjetiva, supõe, portanto a presença de sujeitos interagindo entre si [...] tanto o aluno quanto o professor devem ser vistos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, e neste sentido possuem uma igualdade para que tal relação se estabeleça [...] porém, aluno e professor possuem diferentes níveis de compreensão da realidade e o diálogo em aula não deve ignorar este dado, mas sim incorporá-lo como dado fundamental.

Nesse sentido, as relações entre professores e alunos se materializam à medida que cada um assume o seu espaço, a partir do envolvimento concreto com as ações propostas, numa interação de co-responsabilização pelo processo de ensino e aprendizagem. Foi esse o sentido que os entrevistados deram para sua prática.

A possibilidade de aprender através das necessidades dos alunos foi destacada por um interlocutor ao falar que: *eu aprendo muito de estar em sala de aula, aprendo de ver as necessidades que eles têm (Professor G)*. Conhecer os alunos, saber identificar as suas necessidades e reconhecer a diversidade que envolve cada turma são aspectos importantes para quem se dedica ao ensino, pois conhecer os alunos é uma forma de se comunicar com eles, de ter maiores condições de propor atividades que façam sentido a sua vida e a sua formação profissional. Veiga (2007) elucida que ensinar é “uma tarefa formativa, um processo pleno de sentidos para que os estudantes tenham compromisso e colaboração com os professores que os formam. Neste sentido, o aluno é o ponto de partida e de chegada do ato de ensinar” (p.30).

Discutindo o significado do ensino, Alarcão (2003, p. 103) considera que o aluno é o elemento central da ação educativa e “é imprescindível que o professor detenha conhecimento acerca do aluno e de suas características, isto é, compreenda seu passado e seu presente, sua história de aprendizagem, seu nível de desenvolvimento e seu contexto sociocultural”.

Muitos dos entrevistados consideraram que o espaço de sala de aula é um espaço de *trocas, de mútuo conhecimento (Professor A)*. Procuram valorizar e socializar as experiências e os conhecimentos prévios dos seus alunos como forma de desenvolver o conteúdo. Querem ficar próximos de seus alunos e como estão aprendendo a ensinar, buscam resgatar a bagagem experiencial da turma como forma de estimular a sua participação em sala de aula. Esses elementos podem ser observados em suas expressões:

Tu consegues se comunicar com os alunos e ao mesmo tempo tentar entender o que eles têm já de cultura prévia para ti poder inserir nisso o conteúdo então é um mutuo conhecimento é uma dupla troca de conhecimento e uma busca do acerto dos dois lados um para aprender, realmente pegar o conteúdo técnico, mas também saber que dificuldade aquele aluno teve para estar ali (Professor A).

Busco experiências que eles tenham lá da infância; resgato lembranças para introduzir o tema da aula para se sentirem a vontade em aula e não sentir essa distância professor/aluno, eu acho isso um absurdo. Questiono-os para fazer a aula render (Professor F).

Valorizar a bagagem experiencial dos alunos permite reconhecer no aluno o seu verdadeiro papel no contexto da sala de aula. Possibilita tornar mais vivo esse espaço, pois favorece e estimula a presença, a discussão, o estudo, os enfrentamentos, e, especialmente, o protagonismo do aluno diante do seu processo aprendizagem. Para Cunha (2009, p. 226), o protagonismo assume uma importante condição para uma aprendizagem significativa, pois,

reconhece que tanto alunos como professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. Compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. Resignifica o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na produção do conhecimento (CUNHA, 2009, p.226).

Nesse contexto, o papel principal do professor é o de provocar e ajudar seus alunos a construírem uma relação também significativa com o conteúdo estudado e que, de alguma forma, atenda suas necessidades. Além disso, o professor pode auxiliar seus alunos a tomarem consciência das principais lacunas existentes em sua formação universitária. Esses apontamentos ocorrem melhor se, em sala de aula, houver “um clima favorável à interação, tendo como temperos a abertura, o questionamento e a divergência, adequados aos processos de pensamento crítico e construtivo: um clima do compartilhar” (ANASTASIOU; ALVES 2004, p. 32). Esse processo demanda que o professor entenda a *aula* como

um espaço e ambiente para se planejar em conjunto o curso a ser realizado, negociar atividades, discutir interesses; ponto de encontro para leituras, exposições, debates, momentos de sínteses, diálogos e descobertas. Tempo para identificação das necessidades, expectativas e interesses dos participantes, para traçar objetivos a serem alcançados, definir e realizar um processo de acompanhamento e de feedback do processo de aprendizagem. (MASETTO 2003, p.48)

Do ponto de vista das respostas dos sujeitos com relação à sala de aula como espaço de ensinar e aprender, elas nos mostram algumas rupturas, alguns indícios

do paradigma emergente³⁷. Esses sinais podem ser observados em suas concepções sobre o ensinar e aprender, na medida em que buscam romper com as formas que tiveram enquanto alunos; quando percebem que em sala de aula ensinam, mas também aprendem; quando reconhecem e valorizam as experiências de vida de seus alunos e fazem destes seus parceiros na construção das aulas, através da partilha de conhecimentos que ambos possuem.

De acordo com Tavares e Alarcão (2001), o paradigma emergente reclama justamente por este tipo de relações, são “relações mais flexíveis e humanas através da introdução de relações interpessoais mais consistentes” (p. 101). Além disso, requer que os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvam dentro de uma perspectiva mais *ativa, responsável, com atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas* em “uma dinâmica de investigação, de descoberta e de construção de saberes alicerçada em projetos de reflexão e pesquisa, baseada em uma ideia de cultura transversal que venha ao encontro da interseção dos saberes, dos conhecimentos, da ação e da vida” (TAVARES ; ALARCÃO, 2001, p.104).

De acordo com os autores, as funções do professor foram acrescidas e,

de mero lente e avaliador, o professor, o educador deve ser o mobilizador de conhecimentos e capacidades, o supervisor, o designer de tarefas de aprendizagem de grande valor formativo, o “treinador”, o guia, o ativador, o promotor, o monitor, o tutor. Há uma divisão do trabalho entre professor e aluno que, longe de poder realizar-se em compartimentos estanques, deve ser feita em um processo de co-responsabilização e contratualização, de parceria. E cada um tem de perceber quais as suas responsabilidades, os seus direitos e os seus deveres (TAVARES ; ALARCÃO, 2001, p. 107).

Diante das concepções sobre o ensinar e o aprender que os professores universitários iniciantes demonstraram, e das reflexões que possibilitam parece fundamental que, nos primeiros anos da carreira docente, sejam disponibilizados espaços de formação pedagógica para oferecer a esses professores ferramentas, caminhos para que fortaleçam suas bases teóricas em relação ao ensino e à forma como o desenvolvem, possibilitando-lhes desde os primeiros anos de docência,

³⁷ Baseada em Santos (1987), Cunha (2005, p. 28) elucida que o paradigma emergente pode ser explicitado em princípios como: todo o conhecimento científico-natural é científico-social, isto é, cada vez mais o conteúdo teórico das ciências sociais é presidido por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais; todo o conhecimento é total e local, quebrando a estrutura formal da disciplinariedade e compondo-se em temas, que são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros; todo o conhecimento é auto-conhecimento, porque é sempre reinterpretado por aquele que produz; todo o conhecimento só tem sentido quando se torna em senso comum e, desta forma, possa dar sentido à vida.

instrumentos para melhorarem continuamente sua prática. E também para que reflitam teoricamente sobre sua prática e tenham maiores chances de consolidá-la com base em sua experiência pessoal e profissional e no conhecimento construído sobre o ensinar e o aprender.

Os professores verbalizaram uma perspectiva de ensinar e aprender muito importante de ser consolidada. Percebem, nesses primeiros anos, que além de ensinar também podem aprender; alguns já vêm com expectativas sobre isso quando consideraram que ser professor é um *contínuo aprender com alunos*. Estão sensíveis aos apontamentos dos alunos, percebem que precisam valorizar esses conhecimentos e até se apoiam no resgate dessas vivências para dar aulas, e esses elementos são muito importante do ponto de vista pedagógico.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2008) reiteraram que, se a docência na universidade se estrutura em um processo contínuo de construção, é preciso encontrarmos formas para que, enquanto docentes, possamos continuamente nos colocar em condições de análise sobre os saberes que vamos construindo com nossa experiência “confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia o que permitiria configurar uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar”(PIMENTA E ANASTASIOU, 2008, p. 88).

7. 7 Prática pedagógica de professores iniciantes

Ao se referirem à forma como desenvolvem a sua prática pedagógica, os professores destacaram as *influências* que tiveram para construí-la neste momento inicial de suas carreiras.

Uma das influências mais recorrente foi as que exerceram seus ex-professores e orientadores ao longo de sua trajetória educativa, tanto em aspectos positivos quanto em aspectos negativos. Disseram que as práticas de seus ex-professores serviram como referência e inspirações para a construção de sua prática pedagógica nos seus primeiros anos de docência.

Os professores mencionaram que as influências mais positivas de seus ex-professores dizem respeito à sua didática, a sua forma de se relacionar com os

alunos, a sua postura de professor e a capacidade de envolver o aluno na aula. Seus depoimentos foram:

A gente tenta se espelhar nos bons professores que chamavam a atenção, que nos envolviam em aula (Professor J).

Muito da minha experiência na clínica de grandes animais foi como substituta. O professor regente dessa disciplina é um grande estudioso das formas, dos meios didáticos dentro do ensino superior e ele aplica muito na disciplina dele esses métodos didáticos (Professor N).

Me espelhei nos orientadores, o jeito de preparar aula, de lidar, de levar o semestre (Professor I).

A gente entra muito cru [...] me inspiro muito nos professores que eu tive e na maneira que deram as disciplinas e como se comportavam, achava que a maneira de como eles faziam era eficiente pra mim (Professor G).

Eu geralmente tentei absorver o melhor dos meus professores que eu mais gostava [...] criar e montar as minhas avaliações, o tipo de prova que eu aplico (Professor K).

Meus professores, que hoje eu uso como exemplo[...] eu uso e trabalho muito com o material de um professor, ele tem site onde ele disponibiliza material, tento trazer para a sala de aula o conteúdo que eu leio nas apostilas dele, sua maneira de escrever, explicar, a didática, a maneira de apresentar slides, de se portar, falar (Professor D).

Talvez eu tenha tido inspirações, professores lá da minha graduação e da minha pós-graduação (aula legal, maneira de avaliação) tentei de certa forma imitar (ex: gostava muito do professor que pegava só uma folhinha velha, um giz e tacava tudo no quadro, achava bem fenomenal, talvez por isso eu dê aula mais em quadro do que slides propriamente dito)(Professor O).

Esses professores se inspiraram em seus antigos professores para começar a dar aulas, inclusive, em alguns casos, utilizam seus materiais. Apoiaram-se em práticas e posturas que consideram boas e válidas para dar conta deste momento inicial da carreira. Para Flores (2009, p. 72), as influências exercidas pelos professores fazem parte do processo de socialização da profissão de professor. As experiências vivenciadas enquanto alunos envolvem uma série de fatores complexos e interativos que influenciam a forma como os professores veem o ensino e a si mesmos. Este processo é denominado pela autora como *aprendizagem por observação* e vai sendo construído ao longo da trajetória escolar, quando os alunos observam seus professores nas aulas e no seu ambiente profissional.

Os aspectos das práticas de seus ex-professores mencionados como *negativos* e que os interlocutores buscam fazer diferente estão relacionados especialmente à forma de se relacionar com os alunos. Entendem que as relações

autoritárias em que os alunos não são valorizados e considerados no fazer da aula, são coisas que não os agrada e, por isso, não querem repetir.

Faço diferente daqueles que não me agradavam a maneira de se portar, no seu comportamento “ah eu já sou engenheiro, já sou professor. Vocês que tem que buscar sozinhos e tal”, eu vejo que não era necessário do professor, porque eu analiso professor também um direcionador, não somente o conhecimento, mas a vida da pessoa, ele está muito mais além disso! (Professor K).

Tento fazer diferente daqueles professores que a gente não tinha um envolvimento tão grande, que não deixava o aluno discutir, perguntar, então esse é um tipo de professor que não é legal, que não vai deixar o aluno se expressar, nem tirar dúvidas e o aluno vai ficar com medo. Diferente daqueles outros que conduziam a aula como se tivesse conversando contigo no dia-a-dia, uma aula agradável (Professor J).

As questões destacadas por esses professores são discutidas por Freire (2009), quando explica as relações entre professores e alunos. O autor enfatiza que em sala de aula o professor lida com a sua liberdade e a liberdade dos seus alunos. O caráter formador do espaço pedagógico se efetiva através de relações entre professores e alunos em que se prima pelo “respeito mútuo, por relações justas, sérias, generosas, humildes, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente”. Com esse direcionamento, a relação entre professor e aluno deixa de ser vertical e de imposição de conhecimentos e passa a configurar-se como um encontro entre eles num espaço construído coletivamente visando a alcançar os objetivos traçados para a construção do conhecimento por ambos.

É importante salientar que, em relação às influências, ressaltadas pelos sujeitos, de seus ex-professores, sejam elas positivas ou negativas, estão sempre relacionadas ao *modo pessoal* como os professores ensinam.

Interessante observar algumas reflexões realizadas pelos professores a respeito da construção de sua prática. Mesmo considerando que tiveram alguns professores como modelo, enfatizaram que foram mudando a sua forma de dar aula ao longo do tempo, foram dando a sua “cara”, pois entendem que, no contexto da sala de aula, considerando a sua dinâmica e complexidade, não há como imitar modelos, fazer da mesma forma. Percebem que as experiências que vivenciaram servem apenas para começar, e que elas devem ser atualizadas, contextualizadas e ampliadas. Em seus relatos ponderaram que:

Primeiro eu tinha aquela ideia dos meus professores prediletos, preferidos. Então tu tens aquela imagem de como tu acha que tem ser, só que quando tu vais para a sala de aula, não adianta tu tem a tua própria forma de falar, de te expressar, de se comunicar com eles, daí tu vai construindo aquilo. Claro, desde o primeiro semestre que eu dei aula até agora muita coisa eu fui mudando, mas foi muito na experiência, da minha experiência com os alunos, das minhas trocas com os alunos, então eu fui construindo assim, vou me organizando mais pela experiência que eu vou tendo durante o semestre (Professor L).

Acho muito complicado se ater a modelinhos assim, acho que a gente tem que tirar partes dos modelos que nos interessam e construir o próprio modelo; tive algumas decepções e busco exercer sempre a crítica (Professor B).

Conforme a gente vai criando essa prática docente, a gente vai mudando, vai aperfeiçoando outras formas de ensinar (Professor J).

Através dos processos iniciais que envolvem a atuação docente, os professores vão pouco a pouco abandonando as referências de seus professores para criar as suas marcas, a sua maneira de ser professor. Esse processo se torna possível, pois, como visto nas respostas dos professores, eles exercem a crítica sobre seu trabalho, observam as peculiaridades de sua sala de aula e aprendem com os alunos, valem-se das experiências que vão vivenciando para ir mudando e ampliando os aspectos que consideram necessários.

Acredito, assim como Rios (2006), que a reflexão sobre as práticas realizadas pelos professores é um caminho importante na busca por transformá-las. Para a autora,

uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafio para nós (RIOS, 2006, p. 47).

Outra *influência* na construção da sua forma de atuar relatada por um professor foi a sua participação no Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel. Disse-nos um entrevistado que *A gente sempre aproveita eventos da pró-reitoria na capacitação e formação de novos docentes. Algumas coisas levantadas eu faço, ficam de apoio a reflexão (Professor H).*

Como já foi visto, o professor iniciante geralmente sente-se inseguro e ansioso pela situação nova que vive nos primeiros anos da carreira universitária, que é absorvido pelas exigências e informações que lhes chegam todos os dias, e que necessita realizar uma série de tarefas relacionadas à sala de aula. Além disso, está aprendendo a ensinar e a conviver com colegas e alunos.

Em virtude dessas condições específicas dos professores universitários iniciantes, a implementação de *programas de iniciação à docência* tem sido apontada como uma estratégia adequada para minimizar os problemas por eles enfrentados nos primeiros anos de universidade (MARCELO GARCIA, 1999; 2009, MAYOR RUIZ, 2001, 2002, 2009a, 2009b, BOZU, 2009, 2010, FEIXAS, 2002). No Brasil, a partir dos estudos de Bordas³⁸ (2005, 2006) Bazzo³⁹ (2005, 2008) e Medeiros⁴⁰ (1994) podemos identificar algumas ações pontuais organizadas para o professor que ingressa na universidade.

A partir do relato do professor as discussões realizadas no programa, de alguma forma, marcaram-no e lhe deram condições para que ele desenvolvesse, como citou, algumas das sugestões discutidas ao longo do programa em suas aulas. Além disso, as experiências vivenciadas no programa constituíram-se como base para reflexão no início da carreira. Entendo que a discussão e a consolidação de novas possibilidades de ação são importantes e devem ser buscadas e estimuladas permanentemente em espaços em que é oferecida formação aos professores. Trata-se de estimular os professores universitários para que, desde o início da carreira, tenham uma postura vigilante em relação às suas práticas, dando-lhes condições de se tornarem profissionais aptos a analisar, ampliar e reformular suas concepções e

³⁸ Bordas realizou estudos sobre o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP) desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul com professores iniciantes. A autora elucida em suas investigações o que esperavam os docentes ingressantes na universidade sobre o programa e como o programa atendeu suas expectativas.

³⁹ Em seus estudos, Bazzo analisa a experiência de formação realizada na Universidade Federal de Santa Catarina na década de 90, de caráter obrigatório para todos os docentes recém-contratados na instituição, que recebeu o nome de *Treinamento para Auxiliares de Ensino em Estágio Probatório*, assinalando aspectos que levaram ao desenvolvimento da experiência, os aportes teóricos que devem ser considerados na formação de professores para o ensino superior, e as atividades e reflexões feitas sobre as várias edições da formação desenvolvida na UFSC.

⁴⁰ O trabalho de Medeiros (1994) faz um relato do projeto intitulado *professores ingressantes à ufpe* que foi desenvolvido nos anos de 1989 a 1992, apresentando a origem deste projeto, os objetivos buscados, a trajetória percorrida ao longo desse tempo, sua organização, carga horária e o os professores envolvidos. Medeiros (1994) encontrou aberta e demarcada a possibilidade de debater com esses professores a sua inserção na universidade e uma recorrente preocupação com as questões pedagógicas, o que indica, segundo a autora, a necessidade contínua de investigação neste espaço já que independente da área de atuação do professor o caminho trilhado para constituir-se professor é muito semelhante.

suas ações através de ferramentas teóricas e práticas capazes de fazê-los avançar e melhorar constantemente enquanto professores. Para Marcelo Garcia (2009c, p. 10), “os primeiros anos de docência devem ser uma oportunidade para ajudar os professores iniciantes a se tornarem *expertos adaptativos*, que sejam capazes de implicar-se em processos de aprendizagem ao longo de toda a sua vida”.

No mesmo sentido, Mayor Ruiz (2001), citando Howey (1998), elucida que, nos primeiros anos de docência, o professor iniciante deve envolver-se em situações de aprendizagens que o ensine a linguagem da prática, dedicando seu tempo a sua formação de professor e as demandas que emergem desse contexto

Mayor Ruiz (2009a) explica que os professores em início de carreira se apoiam em soluções pessoais para desenvolver sua prática recorrendo ao *ensaio e erro* para ensinar. Excertos como: *Fui fazendo da maneira que me sentia mais confortável (Professor A); Entrei como professora da maneira que eu achei que deveria ser (Professor D); acho que foi organizando assim, “tentando” (Professor G)* reiteram as colocações da autora. Para autora, o perigo está na construção de práticas poucos refletidas, já que, neste período, os professores buscam a apropriação de rotinas que lhe deem segurança no espaço da sala de aula.

Na mesma direção, Murillo et al. (2005) consideram que, de maneira geral, os professores universitários em início da carreira só podem contar com sua bagagem pessoal de conhecimentos e vivências para construir e desenvolver sua prática em sala de aula. Os modelos e rotinas internalizados ao longo de sua trajetória de vida servem de referência para enfrentar situações que envolvem o *ser professor*, pois nada nem ninguém os preparou. Assim, os autores reforçam a necessidade de organizar espaços de formação pedagógica para os professores universitários iniciantes. Entendem que esses espaços poderiam consolidar a sua profissionalidade docente e, através de formação didática, poderiam estimular e capacitar os professores para a realização de análises pertinentes sobre suas práticas, no intuito de melhorar a qualidade da docência.

Essas questões são ainda mais pertinentes de acordo com as considerações de Tardif (2008) ao tratar dos *saberes temporais*. Em seus estudos, o autor afirma que os saberes construídos no início da carreira, que são os alicerces sobre os quais são edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira, são frutos de um aprendizado “muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional na qual o professor deve mostrar que é capaz” (p. 104). Esse aprendizado induz à

construção de “saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão de classe e de transmissão da matéria” (TARDIF, 2008, p. 104).

Neste sentido, é muito produtivo que os professores universitários iniciantes tenham em seus primeiros anos de docência possibilidades de discutir o ensino que realizam para que possam sair dessa fase com um repertório prático e teórico mais vasto de possibilidades de ações, mais coerente com a profissão que desenvolve. Talvez isso pudesse ajudar os professores a enfrentar as dificuldades encontradas no início da carreira em relação a sua forma de atuar, de organizar as suas aulas e de se relacionar com os alunos.

Em estudos realizados por Mayor Ruiz (2009b), com professores universitários iniciantes a autora pode observar algumas características muito importantes para fazer frente aos desafios que a universidade enfrenta atualmente. Percebeu que os professores chegam à universidade “com recursos atualizados e ideias frescas; não têm um estilo profissional definido; têm uma grande disposição para empreender projetos inovadores e suas resistências a mudanças estão debilitadas, talvez por sua insegurança e inexperiência” (p. 64).

Essas características são consideradas como vantagens dos professores iniciantes. Para Mayor Ruiz (2009b), os professores iniciantes são “terrenos férteis” para renovar substancialmente as instituições educativas, entretanto é imprescindível oferecer-lhes as ferramentas necessárias para que esses elementos de sua condição inicial na carreira possam se inter-relacionar de maneira efetiva e assim possam ser protagonistas das mudanças necessárias.

Essas ferramentas também poderiam auxiliá-los a refletir sobre os conhecimentos necessários à profissão do professor, conhecimentos que abrangem mais do que o conhecimento de uma determinada área, que vão além do conhecimento tácito construído no contexto diário de seu trabalho a partir de imitações, tentativas, acertos e erros.

Outro aspecto muito mencionado pelos respondentes ao se referirem a sua prática pedagógica é a forma como buscam a participação dos alunos em aula e como valorizam as suas colocações. Esses professores, como referendaram nos processos de ensinar e aprender, reconhecem as peculiaridades e necessidades do contexto dos alunos para construir a sua disciplina e a sua prática. Em seus depoimentos explicaram que:

É importante perceber como é que os alunos vêm, vamos mudando no andar da carruagem (Professor H).

A disciplina acaba se construindo com o que eles vêm de necessidade pra formação deles (Professor G).

Faço um questionário no início do semestre com os alunos para saber o tipo de aula e avaliação que eles gostam isso eu considero bastante (Professor C).

A este respeito, Zabalza (2004) enfatiza que “os alunos aprendem por meio de um processo que vai enriquecendo progressivamente os conhecimentos que já tinham. Não se parte do nada; na universidade menos ainda” (195). O autor explica que, ao ingressar na universidade, os alunos trazem consigo um extenso repertório de experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal e escolar, e esse repertório deve ser valorizado. Mesmo que os alunos continuem apresentando pontos *fracos e fortes*, é no contexto da universidade que devem ser possibilitados espaços para que cada um possa, com base em sua aprendizagem prévia, estruturar e consolidar seu processo de formação universitária.

Ao destacar a importância da aula ser um espaço de participação coletiva e voltada para a concretização de objetivos educacionais, Masetto (2003) aposta em um relacionamento aberto entre professores e alunos. Cada aula deve permitir aos alunos que voltem para a sua realidade *pessoal, social e profissional* com as *mãos cheias* de novos dados, de novas possibilidades de reflexão. Para tanto, é importante que o professor, na medida em que assume seu papel de mediador da aprendizagem dos alunos, valorize-os “como sujeitos do processo, suas ações participativas, o trabalho em equipe entre professor e aluno buscando responder às expectativas e necessidades do grupo classe, trocar e discutir experiências, criar um clima de segurança e abertura para críticas e pensamentos divergentes” (MASETTO, 2003, p. 75).

Essas questões elucidam a flexibilidade e atenção que o professor deve ter para a construção de suas aulas e de suas disciplinas, pois elas só terão sentido se, de alguma forma, sensibilizarem os alunos em aspectos significativos para a sua vida profissional.

Os professores citaram, também, que, apesar de terem o conteúdo como guia de suas aulas, valorizam e estimulam a participação dos alunos, pois percebem que *só despejar o conteúdo* é pouco produtivo.

A aula é mais uma conversa, porque eu acho que tem que pensar, não adianta despejar matéria, eles tem que começar a ter o raciocínio, é uma troca de idéias, mas tem um guia, aquele meu ponto de início e de fim vai ser cumprido só que não adianta só eu ficar falando e eles não conseguem me acompanhar (Professor A).

Bom eu tenho o conteúdo, tem que ser contemplado, mas dentro deste conteúdo sempre tem alguma coisa que acaba surgindo, algum aluno dando uma experiência ou alguma experiência minha que eu ache interessante colocar para eles, então não necessariamente vai seguir a risca aquela seqüência que vai se abordar, no meio pode surgir alguns outros assuntos que acabam se encaixando nessa linha de conteúdo (Professor J).

Ao se referirem a sua prática, os professores também mencionaram a importância de os alunos estarem motivados em aula, por isso procuram destacar a importância e a utilização dos conteúdos em sua futura profissão. Um professor relatou que:

com motivação vai longe [...] se o pessoal não tem motivação de estar estudando aquilo ali, não sabe por que está estudando aquilo ali, então qual o sentido tem aquela disciplina no curso? Eu vejo que tem que trabalhar com a motivação, procuro trabalhar com a motivação em qualquer parte da disciplina (Professor K).

Esse professor procura motivar seus alunos através do sentido e da significação que tem a sua disciplina dentro do curso. Acredita que, ao elucidar esses aspectos, os alunos poderão se interessar pelas aulas e pelos conteúdos, já que podem fazer mais sentido a sua vida profissional. De acordo com Masetto (2003), a fragmentação das disciplinas é uma das causas do desinteresse e da desmotivação dos alunos. Nesse sentido, cabe ao professor responder à pergunta: *Para que serve esta matéria?* Para o autor “é um direito dele saber para que vai estudar aqueles conteúdos que lhes são propostos ; e é um dever nosso, de professor, responder adequadamente a essa dúvida” (MASETTO, 2003, p. 70).

Os recursos utilizados na prática pedagógica dos entrevistados foram muito mencionados quando explicaram sua forma de atuar. As metodologias utilizadas giram em torno de aulas expositivas dialogadas e seminários. Os recursos mais utilizados são o projetor de slides e o quadro. Entre os relatos, estão a realização de trabalhos em grupo e trabalhos práticos objetivando a participação dos alunos em aula. Também entendem como necessário o estudo nos livros, já que atualmente os estudantes recorrem muito aos materiais disponíveis na internet. Contaram que:

Trabalho com power point, mas fico mais tempo no quadro acho que isso facilita para os alunos na questão do aprendizado e para transmitir isso a eles; costumo trabalhar com seminários, dependendo da disciplina, trabalhar com seminários durante o curso, fazer um trabalho (Professor E).

Chamo a atenção para coisas mais aplicadas, procuro relacionar com outras disciplinas (Professor M).

Eu gosto muito de dar aula assim de quadro de giz ou quadro branco, que eu acho assim bem didático (Professor O).

Algumas vezes eu utilizo o quadro, as vezes o power point assim uma apresentação, mas eu gosto mais é de falar sobre o determinado assunto (Professor K).

Trabalhos em grupo, formas de discussão dentro da sala de aula, aplicar o que esta discutindo dentro da pratica (Professor N).

Gosto muito do quadro, e os alunos não gostam de data show; falo bastante, uso materiais, livros diferentes (Professor G).

Eu uso muita foto, esquema, animações para tentar chamar a atenção deles. Tem que estimular eles a ir pra biblioteca e procurar nos livros também porque não é só internet (Professor A).

Eu já disponibilizo isso na pagina da internet e eles já conseguem, antes de vir pra aula eles sabem o que vai [...] o que aquela aula trata (Professor I).

Preparo slides, coloridos com muita foto, tento trazer exemplos de empresa, tento levar eles para visitar fábrica. Tento às vezes fazer um trabalhinho, de uma pergunta, sobre a aula para eles lerem alguma coisa (Professor D).

As metodologias e recursos utilizados pelos respondentes mantêm muita relação dos processos de aprendizagem que tiveram enquanto alunos e das experiências que os marcaram em seus processos de aprendizagem, por isso são práticas já bem conhecidas e que não apresentam em si nenhuma ruptura. Importa salientar, entretanto, a reiterada preocupação de que seus alunos aprendam, e que este aprendizado ocorra diante de relações mais próximas entre professores e alunos. Os interlocutores mostraram desejo de que as aulas façam sentido à vida de seus alunos e, por isso, buscam sua participação nesse processo e, ao seu modo, e com as ferramentas que têm desenvolvem suas práticas.

Cabe lembrar que estão em sua fase inicial da carreira e que este período é desafiante para todo o profissional pelas próprias circunstâncias com que ele se configura. Um relato elucidado a situação: *não gosto de usar retroprojektor, não gosto de usar quadro, e por mais que eu não esteja 100% certa disso, acho a gente tem que escrever, tem que ler, tem que visualizar, tem escrever e tem que ouvir. Eu acho que misturando todos estes sentidos a gente vai mais (Professor L).*

Sem formação pedagógica, esses professores sentem-se inseguros diante de suas próprias ações, querem explorar o máximo de sentidos dos alunos para fazer com que eles aprendam o que estão ensinando, mas, ao mesmo tempo, não estão certos do que estão fazendo. Como explica Huberman (1992), na fase inicial da carreira os professores estão *tateando* uma forma de ensinar e, por isso, não se sentem seguros do que estão fazendo e acabam optando por mecanismos que no seu entendimento facilitam a aprendizagem dos alunos e também o próprio desenvolvimento da sua prática. Isso fica explícito em um relato de um entrevistado: *como eu não fiz nenhum curso eu acho que primeiro facilita muito o andamento da aula, utilizando os slides principalmente pelas estruturas químicas e algumas perguntas para não ficar monótono (Professor C).*

Masetto (2003) explica que uma forma de atendermos ao maior número de alunos é a diversificação das atividades, já que, com isso, os professores terão maiores possibilidades de atender as diferenças individuais no grupo de alunos.

Dois professores explicaram que procuram fazer com que os alunos reflitam sobre os conteúdos, sobre as relações que existem entre a teoria e as situações práticas de suas profissões. Buscam, em suas aulas, fazer com os alunos percebam a complexidade e a dinamicidade do contexto real da sua atuação e, por isso, entendem que decorar não é produtivo. Um respondente citou que, ao trabalhar com alunos formandos, enfrenta dificuldades, já que *eles pensam que sabem tudo (Professor A)*, e assim, não precisam saber mais nada. Para ele *tu sempre começa a estudar, nunca para (Professor A)*, por isso em suas aulas busca fazer com que seus alunos percebam as relações que existem dentro de uma mesma situação profissional. Argumentou que:

São muitas relações que podem ser feitas [...] como veterinários eles têm que pensar, nunca vai vir um cachorro exatamente igual [...] Ele vai dar os sintomas e ele vai ter que buscar isso, vai ter que fazer um quebra cabeça e fechar. Nas minhas questões nunca tem uma resposta certa, tem várias opções que eles podem falar, olha “por causa disso e disso pode ser isso”. Para eles realmente refletirem, verem realmente se fundamenta ou não; eu disse para eles “tudo que vocês colocarem e que fundamentarem pode estar certo porque não existe uma resposta certa, tem várias respostas que podem ser de um sintoma” [...] para eles realmente refletirem e não somente decorarem, para me responder uma questão é isso que eu tento estimular eles a fazerem (Professor A).

A perspectiva desse interlocutor sobre a forma como conduz as suas aulas leva em consideração que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas sim “um produto bem determinado, situado dentro de relações sociais bem específicas e

orientado, de modo consciente ou inconsciente, por uma dada concepção de mundo” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 49).

As colocações de outro professor também vão nessa mesma linha de raciocínio:

Brigo muito com eles, em termos de decorar. Não adianta decorar e tu vai fazer a prova e daqui a pouco tu esqueceu, então tento sempre fazer com eles entendam e não decorem o assunto (Professor J).

Os apontamentos destes professores nos fazem pensar no processo de apreender realizado pelo aluno. De acordo com Anastasiou e Alves (2004), esse processo está intimamente relacionado ao processo de conhecer e de se enredar com o conhecimento. Nesse *enredar-se* há que se superarem visões reducionistas e de simples memorização dos conteúdos, já que o aluno tem que ativamente refletir sobre eles “no sentido de dobrar-se de novo e de novo – tantas vezes quanto seja necessário- para apropriar-se do quadro teórico- prático objetivado pelo professor e pela proposta curricular, em relação à realidade visada no processo de ensino” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 16).

Ao referir-se a sua forma de atuar, um professor citou que procura trabalhar e explicar os conteúdos a partir de situações problemas.

Tentar focar em problemas, tentar trazer essas situações que a gente vê, que são mais palpáveis e baseado nisso a gente discute coisas, pode fazer assim, e assado; Tentar criar um cenário, e aí dado esse cenário como a gente pode resolver esse problema dentro do programa, dos conteúdos? (Professor H).

De acordo com Cunha (2005) quando os professores trabalham a partir de problemas reais, eles buscam rupturas com modelos tradicionais de ensino, pois “levam seus alunos à reconstrução de teorias, pensadas a partir da prática. O problema real é a matéria prima em cima da qual os alunos refletem, levantam hipóteses para a construção de uma resposta” (CUNHA, 2005, p. 83).

A partir dessa forma de conduzir a sua aula, os alunos têm maiores possibilidades de envolverem-se com problemas reais de sua profissão, e os conteúdos tomam outro sentido e significado, pois são construídos por eles com base em situações profissionais para os quais devem construir soluções.

7. 8 Algumas considerações sobre o Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel

Foi importante, no contexto dessa investigação, saber como os professores iniciantes perceberam o Programa Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel oferecido pela Universidade, pois ele constitui-se, na sua proposta, como uma iniciativa de formação docente. Além disso, a participação dos professores ingressantes é obrigatória durante o período do estágio probatório⁴¹.

A partir das declarações feitas pelos entrevistados foi possível inferir que, de maneira geral, iniciativas como essa se constituem, para os professores, em um lugar propício para refletir e discutir sobre aspectos fundamentais que permeiam a sala de aula. Cabe, então, analisarmos seus depoimentos.

Ao serem indagados sobre a iniciativa da Universidade em oferecer um programa dessa natureza, eles disseram que

Eu vejo que é um esforço da instituição para inserir o docente que chega aqui [...] é um esforço que a universidade está fazendo (Professor J).

É uma ideia muito boa, uma ideia ótima, boa iniciativa, foi válido o programa. Eu acredito que eles vão continuar com esse programa (Professor M).

Eu acho que é válido ter esse programa para integrar (Professor G).

Acho que existe uma boa vontade, tem professores qualificados, têm assuntos interessantes, manifestação dos colegas mais experientes, são algumas discussões muito proveitosas (Professor B).

Também mencionaram que nele tiveram a possibilidade refletir sobre o seu fazer docente. Apesar de estarem no início da carreira, perceberam, através das discussões que participaram durante as atividades propostas que existem diferentes formas de ensinar e que é possível fazer práticas diferentes. Expressaram, também, que é produtivo conhecer práticas dos colegas mesmo que esses atuem em áreas distintas. Disseram que:

O programa serviu para pensar e ver que alguma coisa diferente se pode fazer. Isso aí vai mais da auto-crítica e aí tentar mudar (Professor H).

⁴¹ É importante salientar que no momento da entrevista nem todos os sujeitos tinham cumprido a carga horária do programa.

(Conhecer) Outras experiências de cursos, por exemplo, eu lembro uma que foi muito bacana, o pessoal do curso de nutrição, bem distante da nossa área de computação, mas eles relatando lá as experiências que eles tinham ao longo da construção do currículo deles (Professor I).

Foi interessante, pessoas experientes da área da educação, e os próprios participantes eram participativos, com diferentes formações e atuavam em diferentes cursos, e no fim tu acaba trocando experiências e ai acaba até ajudando um pouco, de repente fazer diferente da forma como ele faz na aula, então as vezes acaba ajudando também (Professor J).

Conhecer a realidade dos outros cursos e como é diferente a abordagem de um curso da engenharia com um curso de sei lá música, cinema, dança [...] tu sentas com as pessoas, tu conversa e tu vê as diferenças e consegue agregar coisas. [...] no grupo fechado que tu acaba conhecendo professores de outras áreas [...] tu consegues se aproximar mais, ver o que as outras pessoas falam que fazem, as vezes tu achas uma área que pode trabalhar em conjunto com outra pessoa (professor G).

Através dos depoimentos acima, podemos observar que o programa se constituiu em um espaço para estes professores perceberem que há possibilidades diversas de pensar e de desenvolver a docência.

Ao ouvirem as experiências relatadas pelos colegas, puderam se aproximar de alguns exemplos práticos transcorridos por seus pares e refletir sobre as próprias práticas. Essa possibilidade se configurou em uma forma de aprender a docência, já que, como indica Marcelo Garcia (2009c, p. 11) “para aprender os professores necessitam utilizar de exemplos práticos, materiais como casos escritos, casos multimídia, observações de ensino, diários de professores e exemplos de tarefas de alunos”.

A docência é uma atividade dinâmica e exige do professor uma reconstrução profissional constante, pois os contextos onde ela ocorre também se modificam exigindo continuamente novas configurações práticas. Entretanto, nem sempre o professor tem espaços e tempos para refletir sobre a reconfiguração de suas práticas, por vezes, também, tem dificuldades de encontrar parceiros para socializar experiências e para estudar junto com ele novas formas de ensinar e aprender.

A problematização e a discussão sobre as experiências iniciais também foram citadas como aspectos importantes nas atividades propostas no programa, em especial na modalidade de mini-cursos.

Os respondentes entenderam que esta atividade do programa foi muito importante e que possibilitou trocar impressões e dificuldades. Consideraram que foi um espaço para ouvir e ser ouvido e também para observar como os colegas

resolvem suas dificuldades em início de carreira. Relatos como os que seguem indicam a relevância desta atividade.

No mini-curso eu acho que valeu mais que tudo, foi onde trocamos ideias, foram vários dias assim com os colegas do mini-curso que eram de várias áreas [...] conheci muitas pessoas, foi bem interessante [...] a gente via formas de trocar experiências (Professor L).

Outro curso, agora no final que era de metodologia de ensino as discussões nesse curso foram bem válidas [...] Acho que porque é um grupo restrito de pessoas, limitado [...] ali nesse mini-curso tu senta, tem a possibilidade de discutir de falar das experiências, das maneiras que uma pessoa faz, aí tu pensa, “isso é bom” (Professor G).

Eu acho que essa diversidade é interessante, diversidade de formação, de forma de dar uma aula de passar o conhecimento, eu acho interessante essa troca de experiências (Professor J).

Foi legal porque foi com outros professores que a gente conseguiu conversar melhor, foi uma interação melhor. Elas nos passaram algumas dicas de como fazer o aluno entender em sala de aula, nos ouviram muito [...] como era um grupo menor, várias pessoas participaram, conversaram, contaram os problemas que enfrentam em sala de aula, como que poderiam ser resolvidos, passaram exemplos e tal, e eu achei bem bacana. Os professores quase todos interagiram, contavam o que acontecia em sala de aula, como que era, ou aqueles que já tinham trabalhado em outros locais trouxeram os exemplos para o grupo. Tu vês como que eles avaliam os alunos em sala de aula, como que eles se comportam. Eu até usei um exemplo, pedi auxílio, porque tudo é muito novo para a gente, muitas vezes tu não sabes como se comportar em determinados momento [...] foi muito bacana sabe, eu passei para eles essa minha preocupação e eles foram discutindo, outros professores também trouxeram outros problemas (professor D).

A possibilidade de discutir coletivamente as experiências vividas no período inicial da docência foi destacada pelos entrevistados. No contexto dos mini-cursos encontraram espaço para relatar as suas dificuldades, os seus desafios e também para observar a forma como cada um de seus colegas vai tentando trabalhar sobre eles cotidianamente.

Em estudos realizados por Anastasiou (2011), a autora observou que, quando os professores universitários têm a oportunidade de compartilhar ações, soluções, possibilidades de integração entre as disciplinas, assim como incertezas, questionamentos e fracassos, eles aumentam a vontade de acertar, de trabalhar colegiadamente. Além disso, percebem que seu compromisso com a graduação vai além de situações pensadas de forma isoladas, e abrange um conjunto de ações necessárias para o bem dos alunos e dos cursos.

Sobre reflexão em grupo, Ibipiana e Ferreira (2002, p. 895) consideram que

as reflexões realizadas nos grupos possibilitam a construção do conhecimento mais sólido acerca da prática, o que potencialmente implica

no desencadeamento de um processo de auto avaliação sobre os aspectos que necessitam ser aprimorados no percurso do desenvolvimento profissional. Privilegiando a construção de novas relações de trabalho e possibilitando o enfrentamento coletivo das condições objetivas e subjetivas do seu trabalho.

As autoras enfatizam que o processo de reflexão incentiva o professor ao crescimento profissional, tanto em nível individual quanto coletivo, fazendo com que ampliem gradativamente a consciência sobre a função que exercem dando a ela sentido e significado, alterando suas condições objetivas de trabalho. Além disso, a discussão realizada com os colegas de profissão sobre o desenvolvimento das atividades, embora não seja garantia de transformações de práticas, é indispensável para desencadear processos de mudança, pois, no grupo, ocorrem avaliações individuais e coletivas e, assim, podem superar práticas consolidadas através do exercício de flexibilidade. Ao explicar por que age desta ou daquela forma, os professores relacionam o como faz, com o que pensa, revelando, dessa forma, os conceitos que guiam a sua prática (IBIPIANA; FERREIRA, 2002).

O acesso a materiais de leitura com fundamentações teóricas sobre os conhecimentos pedagógicos e as provocações a respeito das relações entre professor e aluno realizados no programa foram destacadas pelos respondentes como possibilidades de entender melhor o ensino que desenvolvem. Disseram os entrevistados que:

O material que a gente lia, era um material bem bom. Toda aquela questão de eu ir dar a aula, ou trocar experiências, ou ir construir, toda aquela história junto, tinha também os métodos (Professor L).

Serviu para me mostrar que “olha, têm uns caras que pensam que tem umas metodologias, uns pensamentos diferentes de como aplicar conhecimento, de como as coisas devem ser” e aí a gente trás isso, tenta ver qual é o melhor, tem como mudar? Tem como eu quebrar, romper um paradigma desse antigo pra melhorar as coisas? Nesse sentido eu acho que é extremamente válido (Professor I).

Ela falou muito da parte pedagógica, do conceito do aluno dentro da sala de aula do professor, ela falava uma palavra que eu achava muito interessante, alguma coisa com construção e desconstrução [...] Era uma perspectiva que eu não conhecia e que na verdade o cultural tem tudo a ver [...] me ajudou a ver essa diferença cultural, como a gente pode trabalhar em cima disso, aceitando e buscando uma melhor forma para divulgar esse conhecimento [...]. Então foram os módulos que eu peguei que ali realmente me ajudou a entender, entender um pouquinho mais como trabalhar isso, que eu acho que dessa formação docente o foco deveria ser justamente esse, direcionar para os professores até para poder ter uma melhor compreensão. Essa parte da pedagogia que teve eu adorei [...]. Algumas metodologias de planejamento das disciplinas, de módulos, de formas de avaliação que ela passou para a gente que eu achei muito importante, muito interessante (Professor F).

Essas considerações são importantes se atentarmos para o fato de que os professores entrevistados estão construindo sua forma de *ser professor*, estão aprendendo a sê-lo no enfrentamento das situações cotidianas da docência. O apreço que os professores demonstraram pelas atividades do programa, que discutem o ensino, e que, lhe dão ferramentas teóricas para problematizá-lo, se deve ao fato de que durante os estudos no mestrado e doutorado não tiveram oportunidades de discutir o ensino.

Desse modo, o programa, para estes professores, ajudou a pensar no ensino como uma atividade que

requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim, bem como de atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los. A mediação da prática coloca-se como indispensável, porém, em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca sentido àquilo que se pratica (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 27).

Expressões como: *construir junto com o aluno (Professor L)*, *diferença cultural do aluno [...] Construção e desconstrução (Professor F)*, indicam que através das atividades que participaram puderam refletir sobre aspectos importantes a respeito da relação professor/aluno/conhecimento.

A possibilidade de problematizar estes aspectos se configura em uma oportunidade significativa para que o professor possa, desde o início de sua carreira, ir superando a compreensão do espaço da sala de aula como um espaço apenas de transmissão do saber e se perceba como um mediador da aprendizagem dos seus alunos, um profissional capaz de fazer a intermediação entre o conhecimento e o aluno, mobilizado a investir em uma aprendizagem significativa com base na problematização da realidade.

É importante considerar que os respondentes reconheceram que há ainda um longo caminho a ser trilhado no intuito de adequar às atividades, melhorar as propostas, mas é importante reconhecer que algo foi realizado em prol da formação destes professores. A este respeito os entrevistados sugerem que sejam oferecidas possibilidades de aperfeiçoamento, readequações, redimensionamentos de ações. Destacaram que as temáticas utilizadas; os modos de conduzir as atividades; o número de participantes; a organização e pontualidade no desenvolvimento das

atividades; o estímulo e condições de participações nas atividades; o número de vagas nas atividades; as atividades que enfatizam a formação pedagógica; a diversificação das atividades; a continuidade de formação; a interação entre os responsáveis e entre as atividades, são questões que precisam ser revistas dentro da proposta das atividades do programa.

Talvez uma forma de repensar os focos das atividades do programa seja através da análise das *expectativas dos professores iniciantes* em relação a este.

Os interlocutores expressaram que para um programa desenvolvido *com e para* professores ingressantes deve-se primeiramente: *ouvir os professores* para poder identificar as necessidades destes professores; *acompanhar este professor* dotando-os de capacidades de análises sobre suas práticas auxiliando-os para que possam melhorar continuamente.

Eu vejo que deveria conversar com o professor, identificar com o professor, não fazer algo de qualquer jeito [...] eu acho que se deveria consultar o professor, no sentido de “olha o que a gente pode fazer pra melhorar a questão do ensino?” partindo deles um direcionamento, porque senão fica muito amplo, a palestra cada um tem seu direcionamento diferente e acaba não rendendo, eu vejo que se eles fossem até o professor eu vejo que seria melhor (Professor K).

Acompanhamento do professor aqui dentro [...] alguém que acompanhasse mais aqui dentro, como é que está a tua sala? o que tu estás precisando? alguém que estivesse responsável [...] “deixa o professor tal junto contigo aqui” (Professor B).

Em relação ao acompanhamento talvez, selecionar grupos, tentar formar grupos de professores para ter um acompanhamento mais de perto pra propiciar uma discussão com uma qualidade maior (Professor H).

Na parte de ensino, de educação, eu acho que é interessante, acho que principalmente pra quem inicia a carreira docente a parte de educação que pega mais, acho que é interessante [...] trazendo pessoas que tem ferramentas de educação diferenciada dos demais, experiências que deram certo, diferentes maneiras de transmitir o conhecimento, de ensinar [...] Essas experiências são interessantes pra quem está iniciando (Professor J).

Avaliar contigo o que pode ser melhorado, que eles podem fazer com que o professor melhore a sua prática, isso aí eu acho que é importante, e também avaliar a aula do professor, no sentido de avaliar de uma forma pedagógica, o que o professor poderia melhorar no sentido de contextualizar o assunto para o aluno? Qual uma forma?(Professor K).

Através das respostas dos interlocutores é possível perceber que nos momentos em que são propostos espaços de formação é preciso, como primeiro passo para a sua efetivação, investigar com os professores o que mais os inquieta, quais são suas dificuldades e necessidades. Para Murillo et al. (2006, p. 04) as

necessidades são entendidas como *carências* de algo inevitável ou desejável. A análise das necessidades é uma forma de “coletar e analisar as informações para identificar as carências de indivíduos, grupos ou instituições que precisam mudar e melhorar”.

Esse levantamento anterior ao desenvolvimento das atividades do programa ajuda na organização e concretização dos objetivos, pois como aponta Tavares (1997) previamente aos processos de formação, precisamos entender como as pessoas envolvidas no processo pensam, agem, se comportam, e que problemas elas têm. Trata-se de, a partir do contexto observado construir um diagnóstico sobre as necessidades formativas dos professores iniciantes.

Esse diagnóstico serve como ponto de partida para a discussão coletiva da proposta a ser desenvolvida e já se constitui também em uma ação formativa, pois permite que o professor reflita sobre suas práticas no intuito de selecionar os aspectos centrais a serem trabalhados. É com base nesse diagnóstico que devem ser construídas as estratégias para a formação e inserção dos professores, desse modo, as temáticas poderiam ser mais bem trabalhadas e também se aproximar mais ao que de fato é pertinente para o aperfeiçoamento de professores universitários iniciantes e assim, talvez pudessem fazer mais sentido ao contexto do trabalho destes professores.

Se nos remetermos para os desafios enfrentados pelos sujeitos veremos que eles perpassam com muita ênfase aspectos que envolvem a sala de aula, ou seja: o relacionamento com os alunos; o planejamento das aulas e das avaliações; a seleção de conteúdos; a forma de tornar esse conteúdo atrativo para o aluno; as estratégias para manter a atenção dos alunos e para trabalhar a partir do nível de conhecimento de cada um deles. Por isso, os temas que os professores universitários mais precisam discutir e se aprofundar, devem estar relacionados com “o planejamento, a metodologia, os diferentes sistemas de avaliação, o trabalho com alunos em uma universidade para todos e que todos podem acessar a construção dos conhecimentos, a participação nas tarefas e a tomada de decisões” (MURILLO et al. 2006, p.03).

Mayor Ruiz (2003) alerta que quando tratamos de programas de formação é importante que os conteúdos estejam ligados às necessidades dos professores no intuito de “incrementar a consciência e compreensão dos professores iniciantes em

relação à complexidade que envolve as situações de ensino e sugerir alternativas para enfrentá-las” (p.197).

Entendo que a formação de todo professor é um processo, e, portanto é preciso apostar efetivamente na continuidade desta formação, abrir espaços para a reflexão, garantir acompanhamento deste processo e principalmente propor o desenvolvimento de atividades que garantam o tratamento adequado das temáticas que envolvem a docência na universidade. É preciso fazer a interlocução dos conhecimentos específicos que o professor domina e ir avançando, mostrando a necessária articulação entre as componentes pessoais, científicas e pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar o período de inserção na docência universitária é possível observar que os professores, quando ingressam na carreira, desempenham atividades de ensino para as quais não tiveram formação pedagógica. Iniciam suas atividades em sala de aula, de maneira geral, ignorando os conhecimentos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem pelos quais são responsáveis. Suas práticas, na maioria das vezes, seguem os modelos de seus ex-professores sem grandes questionamentos sobre questões pedagógicas que as envolvem.

Por outro lado, o início da docência traz um sentimento de insegurança em relação ao processo que estão vivenciando tanto em relação aos alunos como com a convivência com seus colegas, além das exigências que lhes são impostas pela IES.

As investigações sobre o início na profissão docente assinalam que uma maioria dos professores ingressantes vive seus primeiros anos de trabalho no ensino como uma experiência problemática e estressante. Precisam aprender a usar os recursos pessoais de que dispõem para enfrentar com êxito as situações do ensino. Durante os primeiros anos da carreira se produz um processo de reorganização dos conhecimentos aprendidos enquanto estudantes para poder ensiná-los, e isso não é tarefa fácil.

Na pesquisa aqui relatada me propus a estudar, analisar e discutir teoricamente as expressões de um grupo de professores universitários iniciantes que trabalham no Centro de Desenvolvimento Tecnológico, no Centro das Engenharias, no Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos e nas Faculdades de Veterinária e de Agronomia da Universidade Federal de Pelotas. Na sua condição de docentes universitários foram instigados a falar sobre os motivos que os levaram à carreira docente, sobre as expectativas e desafios que se apresentam no cotidiano docente, sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem, sobre as relações que estabelecem com os colegas no início da carreira e sobre saberes e conhecimentos necessários à docência.

Procurei compreender o que os professores revelaram e ao mesmo tempo tentei aprender com eles o processo que vivenciam na fase inicial da docência. Foram diferentes histórias, distintas percepções e expressões. Soma-se a essa diversidade a condição o meu olhar da pesquisadora.

Talvez o maior desafio que tive na reflexão que fiz sobre as respostas dos professores tenha residido no pouco conhecimento que temos da realidade complexa em que se situa o trabalho do professor universitário nos primeiros anos da docência. No entanto, levei em consideração o “lugar” dos interlocutores e procurei compreender os relatos a partir do processo que vivem atualmente. Cabe salientar que o estudo aqui apresentado é carregado de intencionalidade e foi muito significativo para mim. Assim, entendo que foi válido o esforço empreendido nessa investigação.

A pesquisa mostrou que ao elegerem o ensino como profissão os professores expressaram razões de diferentes naturezas. A convivência familiar, os exemplos de ex-professores e o gosto pelo ensino foram majoritariamente apontados como fatores definidores da escolha pela docência. Observei que as representações de docência dos professores iniciantes são provenientes dos modelos culturais estabelecidos nas suas trajetórias enquanto alunos.

A análise dos dados revelou que *ser professor* para os interlocutores é uma profissão muito importante e que sempre foi valorizada por eles. Sentem-se muito satisfeitos e orgulhosos com a profissão que escolheram. Entendem que ser professor envolve um processo contínuo e exigente de reinvenção de suas práticas. Acreditam em uma postura de professor que orienta e motiva os alunos para a aprendizagem. Vislumbram no ensino que desenvolvem as possibilidades de contribuir com a formação pessoal e profissional de seus alunos. Ao mesmo tempo, reconheceram as responsabilidades e interferências que têm na formação de profissionais capazes de atuar com sensibilidade e comprometimento da sociedade atual. Vale dizer também que, muitos foram alunos da UFPel e, para estes, ser professor na instituição em que se formaram tem um significado maior, no sentido de poder retribuir e colaborar com o desenvolvimento da Universidade.

Ao falarem sobre sua sala de aula, expressaram que nela se encerram expectativas e desafios. Ao mesmo tempo em que afirmaram a importância de fazer algo diferente em suas aulas para despertar a atenção e o interesse dos alunos, sentem falta de uma formação pedagógica e de conhecimentos didáticos que os ajude a ensinar. Reconheceram a ausência e ao mesmo tempo expressaram como necessidade os saberes pedagógicos para exercer a docência. Entendem que os conhecimentos específicos são importantes para ensinar, mas não são suficientes,

pois percebem nestes primeiros anos de carreira que para ser professor são necessários conhecimentos de outra natureza.

São professores atentos às complexas exigências da relação professor/aluno e ao conhecimento da realidade e das culturas que permeiam as práticas pedagógicas. Entendem que na sala de aula são estabelecidas relações humanas com os estudantes as quais poderiam ajudá-los a construir parcerias para a consolidação de um processo de co-responsabilização pela aprendizagem que ali se encerra. No entanto, essa construção não existe dada a falta de motivação e empenho por parte da maioria dos estudantes. Registraram as dificuldades que enfrentam para mobilizar seus alunos e propor uma aprendizagem mais autônoma. Gostariam de motivar os alunos, mas não sabem como poderiam fazer isso.

Identifiquei também que, não protagonizam práticas diferenciadas por encontrarem-se em processo de aprendizagem da docência, o que gera insegurança para romper com o ensino tradicional. Começam a dar aulas a partir de práticas consideradas por eles como válidas, através de *ensaio e erro* a partir de sua experiência enquanto alunos. Entretanto, aos poucos percebem que o contexto dinâmico da sala de aula exige flexibilidade, criatividade e aos poucos buscam construir a sua forma de ser professor. Suas práticas oscilam, então, entre o ensino tradicional e tímidas iniciativas de fazer aulas diferentes. Reconheceram que precisam aprender a linguagem da prática do ensino. Não foi possível perceber, entretanto, que tenha havido, por parte dos interlocutores, um processo de busca para tentar suprir essa condição.

Os interlocutores expressaram que mantém um bom relacionamento com os colegas mais experientes, mas esse não se constitui um processo de partilha, de trabalho coletivo. Embora tivessem sido recepcionados com cortesia e entusiasmo não encontraram, posteriormente, atitudes de apoio dos docentes mais experientes para desenvolverem seu trabalho em sala de aula. Mostraram preocupação no sentido de serem reconhecidos pelos colegas, mas salientaram que seguem um caminho individual e muitas vezes solitário no desenvolvimento das aulas, desconhecendo as práticas desenvolvidas por seus colegas mais experientes.

No que tange a relação entre o *grupo de colegas iniciantes*, os sujeitos afirmaram que são relações diferentes daquelas estabelecidas com colegas mais experientes. Neste grupo de docentes estabeleceram-se relações mais próximas, relações que se estreitavam à medida que um novo desafio surgia. Entre

professores iniciantes construíram vínculos que extrapolaram os espaços institucionais. Valorizam muito estes momentos de trocas pessoais e profissionais.

O apoio e as trocas de experiências entre os professores iniciantes parece ter sido o caminho que encontraram para se fortalecerem nesses primeiros anos de docência. Ao compartilharem e refletirem sobre suas expectativas, suas dificuldades, suas frustrações, seus desafios e experiências vivenciadas em suas práticas docentes, construíram um contexto de aprendizagem da docência, numa perspectiva coletiva. Viveram momentos de interformação (MARCELO GARCIA, 1999) o que os estimulou e ajudou a construírem sua identidade docente nos primeiros anos da carreira.

Essa forma de se relacionar incidiu sobre as atividades que desenvolvem, sobre a forma de conceber os processos formativos pelos quais são responsáveis e também sobre a preocupação com o ensino que desenvolvem. Perceberam que é preciso o engajamento coletivo para melhor desempenhar sua função docente na Universidade e se esforçam para que isso ocorra. Viram na interação com os colegas iniciantes possibilidades para o fortalecimento pessoal e profissional que precisam para vivenciar as experiências de docentes universitários.

Percebi que, de maneira geral, os professores buscam formas individuais e coletivas de se constituírem professores e resolverem os dilemas próprios desta fase da carreira.

Demonstraram muitas inquietações em relação a sua prática. Estão em uma fase de muita abertura em relação às propostas de formação, porque vivem uma situação desafiante e, portanto toda a ajuda é importante.

Sabem que ser professor exige reflexão e aprimoramento de práticas, exige se reinventar continuamente, reconhecer os contextos culturais de seus alunos, exige ética e comprometimento com a formação universitária. Ao mesmo tempo se preocupam com suas práticas e se perguntam: como despertar a atenção dos alunos? Através de que metodologias? Como romper com práticas que não os agrada, que não fazem mais sentido atualmente? Como planejar aulas mais interessantes? Como valorizar ainda mais o contexto cultural de seus alunos?

Percebem a falta de formação pedagógica para ser professor e entendem que ela poderia ser uma possibilidade para melhorar e ampliar sua forma de atuar.

Querem estabelecer boas relações com seus pares e discutir com eles suas experiências iniciais enquanto professor. Estão dispostos e interessados na construção de um ambiente coletivo de trabalho.

Entendo que os professores universitários, em especial os que estão em início de carreira carecem de oportunidades institucionalmente organizadas para serem ouvidos, orientados e acompanhados (mais de perto) nos momentos iniciais da carreira docente. Carecem também de espaços para refletir, discutir e estudar os conhecimentos específicos sobre o processo de ensinar e aprender na Universidade.

Trata-se de proporcionar a estes professores possibilidades de aprofundamento teórico e prático, dinamizados em ações e estratégias que os mobilizem e os ajudem a enfrentar o período inicial de atuação na carreira docente na Universidade, momento em que vivem um contexto *intenso* de aprendizagens em que precisam fazer a transição de alunos a professores e adquirirem autonomia profissional.

O contexto dos departamentos e dos cursos foi o caminho trilhado, pelos interlocutores, para buscarem o apoio e o acompanhamento de que necessitaram nesse período da carreira para minimizarem as suas inquietações e o seu isolamento. Esse é um indicativo importante para se pensar em propostas de formação no contexto de trabalho.

Outro indicativo importante é a valorização das necessidades específicas do professor iniciante. Não há como propor qualquer estratégia sem levar em consideração os apontamentos dos professores sobre as peculiaridades que envolvem o seu fazer docente. Essa deve ser a base para a construção de atividades de formação e também a fonte de qualquer alteração nos modos de desenvolver as atividades. O professor e seus interesses devem ser o ponto de partida de toda e qualquer oportunidade de reflexão sobre suas práticas.

Talvez estas oportunidades possam colaborar na construção das bases de uma docência que se quer mais condizente com o contexto atual de formação universitária e, os professores universitários iniciantes possam ser protagonistas das transformações necessárias.

Percebo que a expansão do acesso ao ensino superior exige outras frentes de trabalho, especialmente, para não comprometer as iniciativas implementadas para proporcionar esse processo.

As reflexões, que esse trabalho oportunizou, me permitem afirmar que, nos primeiros anos da carreira docente é preciso dar oportunidades para que os docentes vivam um processo de construção de saberes e de retroalimentação de suas práticas, adquirindo, assim, consistência para protagonizarem mudanças necessárias.

O trabalho de pesquisa aqui relatado permite confirmar minha tese de que, a formação pedagógica para os professores do ensino superior, especialmente, para os que estão no início da carreira, é importante e desejável e que, para que isso aconteça, são necessárias iniciativas institucionais que oportunizem reflexões nesse sentido.

A partir dos achados desta pesquisa podemos inferir que essas iniciativas devem primeiramente ouvir os professores iniciantes para que se possa conhecer e atender melhor as suas necessidades de formação. Além disso, é preciso, acompanhar os professores nos momentos iniciais da carreira e organizar atividades que lhes possibilitem momentos em que eles possam discutir mutuamente sobre sua condição de iniciante, sobre a complexidade da docência na universidade, sobre as teorias que fundamentam o ensino superior e especialmente sobre a possibilidade de manter as suas práticas educativas constantemente revisadas e aprofundadas ao longo de sua trajetória docente. Acredito que assim, aos poucos os professores universitários iniciantes possam construir práticas mais condizentes com o contexto universitário atual e também possam se sentir mais amparados nesta fase da carreira e em condições de fazer frente aos desafios existentes no seu cotidiano de professor universitário.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Prefácio. In: Sá- Chaves, Idália (Org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Portugal, Porto Editora, 1997. p. 07-08.

ALARCÃO, Isabel. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas, SP, Papirus, 2003. 99- 122.

ALARCÃO, Isabel; Maria do Céu, ROLDÃO. **Supervisão**: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. 2. ed. Mangualde: Edições Pedagogo LTDA.2000.

ALBERTO MONTENEGRO, Raúl. Una actividad de inducción a la docencia universitaria. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2010. p. 01-09.

ALMEIDA, Maria Judite. Experiências pedagógicas: uma moda ou uma necessidade? In: VIEIRA, Flávia. **Transformar a pedagogia na universidade**: narrativas da prática. Santo Tirso, Portugal, De Facto Editores, 2009. p. 39-55.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: Valorizando o Ensino e a Docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2009. p. 13-38.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. A Construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo, Cortez, 2011. p. 19-43.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo, Cortez, 2011. p. 44-74.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville, SC, UNIVILLE, 2004.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco. In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 01-20.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise do discurso**. Lisboa. Edições 70, 1979.

BARRANTES M. M., Durán; GUZMÁN, F. Romero; MATEOS, P. Álvarez. De cómo motivar el aprendizaje y la participación. Paralelismo entre profesores principiantes y alumnos. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Sevilla, Universidad de Sevilla, 2008. p. 01-20.

BAZZO, Vera Lúcia. Uma experiência de formação para professores do ensino superior. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2005. p. 01-12. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 10 de jun. 2011.

BAZZO, Vera Lúcia. Pedagogia Universitária: experiências de formação na Universidade Federal de Santa Catarina. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (ENDIPE). Trajetórias e Processos de ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008. p. 01-13.

BLANCO LÓPEZ, Ángel; GONZÁLEZ GARCÍA, Francisco José. Implementación de un plan de formación para el profesorado universitario novel de la Universidad de Málaga. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Sevilla, Universidad de Sevilla, 2008. p. 01-27.

BOÉSSIO, Cristina.. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, pelotas, 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDAS, Méron Campos. A formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (ENDIPE). Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 01-19.

BORDAS, Méron Campos. Formação de professores do Ensino Superior: aprendizagens da experiência. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2005. p. 01-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 15 de jun. 2011.

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. In: **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**. v.1, n. 2. p. 317-328. Bogotá, Colombia, Enero/Junio de 2009.

BOZU, Zoia. Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 51/3, p.1-15. Enero de 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 de Abril de 2013.

CORREIA, Adriana Kátia et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo, Cortez, 2011. p. 44-74.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom professor e sua prática**. 15. ed. Campinas, SP, Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia. Formação do docente universitário. In: MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 370-375.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara, Junqueira&Marin, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. In: **Anais Eletrônicos do II Simpósio Nacional de Educação Superior e Desenvolvimento Profissional**. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Projeto de pesquisa interinstitucional - **Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional** - CNPq, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.9, n. 26, p. 81-90, Jan./ abr. 2009.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. In: **Revista Educação**, Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação da PUCRS, Porto Alegre, v. 33, n.3, set./dez. 2010. p. 189-197.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Qualidade da Graduação: A relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: o que revela a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. In: Carlinda Leite; Miguel Zabalza. (Org.). Ensino Superior: **Inovação e qualidade na docência**. 1ed.Porto - Portugal: CIE Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, v. , p. 9568-9580.

DESLANDES, Sueli Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes,1994.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto Editora: Porto, 1997.

DUBAR, Claude. **Crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Edições Afrontamento: Porto, 2006.

FEIXAS, Mónica. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. In: **Revista de Docencia Universitaria**, v. 02, n. 01, p. 1-17. Universidade de Murcia, 2002.

FELDKERCHER, Nadiane; RIBEIRO, Gabriela Machado; SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas. Relações entre professores iniciantes e estudantes: elementos do processo de socialização profissional docente. In: IDEA Grupo de Investigación. (Org.). **III Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes e Inserción Profesional en la Docencia**. 1ed.Santiago - Chile: Universidad Autonoma de Chile, 2012, v. , p. 1-9.

FERENC, Alvenize Valente Fernandes; SARAIVA, Ana Claudia Lopes Chequer. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro Freitas [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Avaliação Educacional; Educação a distância e tecnologias a comunicação; Educação profissional e tecnológica; Ensino superior; Políticas educacionais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 573-589.

FERREIRA, Lílian Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendendo a ensinar e a ser professor: Contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2005. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 15 de jun. 2011.

FERRER SOTO, Juliana *et al.* Estrategias de inserción del profesor principiante al proceso educativo en instituciones universitarias. In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Sevilla, Universidad de Sevilla, 2008. p. 01-24.

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e Implicaciones. In: MARCELO GARCIA, Carlos. **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona, Octaedro, 2009. p. 59-98.

FONDÓN GARCÍA, Irene; MADERO AYORA, Maria José; SARMIENTO VEGA, Maria Auxiliadora. Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Sevilla, Universidad de Sevilla, 2008. p. 01-11.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2009.

GARCIA, Maria Manuela; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 3, n. 1. São Paulo, FE/USP, 2005. p. 45-56.

GARCIA FERNANDEZ, Jerônimo; CAMPOS MESA, Maria Carmem. La experiencia de trabajar en la universidad. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Sevilla, Universidad de Sevilla, 2008. p. 01-08.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí. Editora Unijuí, 1998.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER; GASKELL. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRILLO, Marlene Corroero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: Marília Costa Morosini (Org.) **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação** Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 75-80.

GRILLO, Marlene Corroero. Identidade profissional docente. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**, v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GUZMÁN, Carolina; GONZÁLEZ LÓPEZ, Juan José. Desarrollando el conocimiento del oficio de enseñar en la Universidad. Como aprenden a enseñar los docentes noveles universitarios? In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Sevilla, Universidad de Sevilla, 2008. p. 01-09.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1992. p. 31-51.

IBIPIANA, Ivani Maria; FERREIRA, Salomilde. O professor Universitário: Um percurso singular de profissionalização. In: **Anais XIII Colóquio da AFIRSE/ AIPOLF**. A formação de professores à luz da investigação. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.p. 889-897.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar ; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2010. p. 01-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt08> . Acesso em: 18 de jun. 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação a edição brasileira Maria Viana. São Paulo: Cortez, 2004.

Libâneo, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortês, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. **El profesorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona, Octaedro, 2009 a.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sisifo**- Revista de Ciências da Educação, n.08, jan./abr. 2009 b. p. 07-22.

MARCELO GARCIA, Carlos. Los Comienzos em la docência: um profesorado com Buenos principio. Profesorado. **Revista de Currículum e Formación del Profesorado**, n.1, v. 13, 2009c. p. 01-25.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo Profesional Docente**: cómo se aprende a enseñar? Madrid : Narcea, 2009.

MASETTO, Marcos. Tarciso. **Competência Pedagógica do professor universitário**. São Paulo, Summus, 2003.

MASETTO, Marcos. Professor Universitário: Um Profissional da Educação na Atividade Docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 10. ed. Campinas, SP, Papirus, 2009. p. 9 -27.

MARIANO, André Luiz Sena. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da Anped. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2005. p. 01-05. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 10 de jun. 2011.

MAYOR RUIZ, Cristina. Los condiciones profesionales del profesorado universitario. Un estudio con profesores principiantes y con experiencia. In: **Revista Granada**, v.8 p.1-22. 2001.

MAYOR RUIZ, Cristina. Dinámicas formativas para la docencia universitaria. In: MAYOR RUIZ, Cristina. **Enseñanza y aprendizaje en la educación superior**. Barcelona, Octaedro, 2002. p.181- 208.

MAYOR RUIZ, Cristina. **El Asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. España, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2007.

MAYOR RUIZ, Cristina. El desafio de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO GARCIA, Carlos. **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona, Octaedro, 2009a. p.177- 210.

MAYOR RUIZ, Cristina. Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? In: **Profesorado-Revista de Currículo e Formación del Profesorado**, v. 13, n. 1, p. 61-77, 2009b.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. In: **Revista Faced**, Salvador, n.12, p. 71-87. jul/dez. 2007.

MEDEIROS, Rita de Cássia. Professores Universitários e suas primeiras experiências pedagógicas. In: **Cadernos de Educação**, Pelotas, Número Especial, p.39-44, 1994.

MEDINA MOYÁ, José Luis; JARAUTA BORRASCA, Beatriz; URQUIZU SÁNCHEZ; Cecília. Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. In: **Revista de Investigación Educativa**, v. 23, n. 1, p.205-238, 2005.

MONTERO, Lourdes. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Rosario, Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 2001.

MONTES DELGADO, Maria Victoria. La problemática del profesorado principiante en la universidad del siglo XXI. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Sevilla, Universidad de Sevilla. 2008. p. 01-17.

MORILLO MORONTA, Iraiza; PENA ECHEZURÍA, José A. Programa de formación para profesores instructores del instituto pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez". In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Sevilla, Universidad de Sevilla, 2008. p. 01-30.

MURILLO, Paulino. et al. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. In: **Revista Fuentes**, v.6, p.1-22. Universidade de Sevilha, 2005.

PAPI, Silmara de Oliveira; MARTINS, Pura Lúcia. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez.2010.

OLIVEIRA, Paulo Salles de. **Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, Unesp, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. -(Coleção Docência em Formação. Séries saberes pedagógicos).

PINYA, Carme; ROSA ROSSELLÓ, Maria. La inserción profesional del docente novel universitario. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado**

Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2010.p. 01-14.

PONCE CEBALLOS, Salvador. *et al.* Resultados de una propuesta de formación para docentes principiantes de educación superior. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia.** Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2010. p. 01-21.

PORTET CORTÉS, Esperanza; PÉREZ CABRERA, María José; MANUEL DE VILLENA, Ignacio De Corral. Los programas de acogida y formación inicial del profesorado de la Universitat Politècnica de Catalunya. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia.** Sevilla, Universidad de Sevilla, 2008. p. 01-18.

RABELO, Amanda Oliveira. Eu gosto de ser professor e gosto de Crianças: A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. In: **Revista Lusófona de Educação**, 15, 2010. p.163-173.

REUNI. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. **Relatório do primeiro ano**, MEC / SESu / DIFES 2009. p. 01-17. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&Itemid=1085. Acesso em: 29 de jan. 2013.

REYES PÉREZ, María Isabel; ROA QUIÑÓNEZ, Rubén. Inducción para personal académico de reciente ingreso a la Universidad Autónoma de Baja California. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia.** Sevilla, Universidad de Sevilla, 2008. p. 01-19.

RIBEIRO, Gabriela Machado. **Estágio de Docência na Graduação:** possibilidades e limites na formação de professores universitários. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

RIBEIRO, Gabriela Machado; FELDKERCHER, Nadiane; SOUZA, Helena Betariz Mascarenhas. A qualidade da educação superior: tessituras a partir da perspectiva de docentes iniciantes. In: IDEA Grupo de Investigación. (Org.). **III Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes e Inserción Profesional en la Docencia.** 1ed.Santiago - Chile: Universidad Autonoma de Chile, 2012, v. 1, p. 1-7.

RIOS, Terezinha Azeredo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Aula:** Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP, Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 73-93.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo, Cortez Editora, 6. ed. 2006.

RIVAROSA, Alcira *et. al.* Voces que dialogan: una formación compartida para pensar la enseñanza universitaria. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre**

Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2010. p. 01-11.

RODRIGUES, Angela. Análise de necessidades de formação na formação contínua de professores. In: RODRIGUES, Angela. **Análise de práticas e de necessidades de formação.** Lisboa, 2006. p. 93-121.

ROSA ROSSELLÓ, Maria; PINYA, Carme. La innovación docente vista por el profesorado novel. In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia.** Sevilla, Universidad de Sevilla, 2008. p. 01-26.

SÁNCHEZ MORENO, Marita; MAYOR RUIZ, Cristina. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. In: **Revista de Educación,** Universidad de Sevilla 339, p. 923-946, 2006.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo:** Um novo Design para o ensino e a aprendizagem; trad. Roberto Catoldo Costa- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SELBACH, Paula **Desafios da prática pedagógica universitária face a reestruturação curricular:** um estudo com professores do Curso de Enfermagem. São Luis/MA: EDUFMA, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia Universitária.** São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2009. p. 129-146.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: **Profesorado.** Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 . 2005. p. 01-30.

SIRVENT, M. T. El proceso de investigación. **Cuadernos de Investigación.** Investigación y Estadística Educacional I. Universidad de Buenos Aires, 2007.

SILVA, Lucas Silva da; ALLEMAND, Maurício Souto; RAMOS, Maria da Graça Gomes. A expansão do ensino de graduação na UFPel. In: **Anais do XX Congresso de Iniciação Científica. III Mostra Científica.** Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, 2011. p. 01-03.

SMITTER, Yajahira. Propuesta de formación del personal académico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. In: **Anais do I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia.** Sevilla, Universidad de Sevilla, 2008. p. 01-13.

STHAL, Luana Rosálie et al. Influência Familiar: uma marca significativa na trajetória de docentes de duas IES, uma pública e outra particular. In: **Anais da 25ª Jornada Acadêmica Integrada,** UFSM, 2010. p. 01-02.

STIVANIN, Neridiana Fabia ; ZANCHET, Beatriz Maria Boessio Atrib ; VIGHI, Catia Simone Becker. Professores Universitários iniciantes: desafios para a Docência. In: **XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte., 2010. p. 1-9.

STIVANIN, Neridiana Fabia; ZANCHET, Beatriz Maria Boessio Atrib. Pesquisar e ensinar: desafios e perspectivas apontadas pelos docentes universitários iniciantes. In: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul -ANPED SUL**. Formação, ética e Políticas: Qual pesquisa? Qual Educação? Londrina- Paraná. 2010. p. 1-13.

STIVANIN, Neridiana Fabia; VIGHI, Catia Simone Becker. Programas de inserção na docência universitária: Alternativas apontadas por docentes iniciantes. In: **VII Congresso Internacional de Educação - Profissão docente: há futuro para este ofício?**, 2011, São Leopoldo : Casa Leiria, 2011. p. 01-11.

STIVANIN, Neridiana Fabia; VIGHI, Catia Simone Becker; MENDES, Francine Emilia da Silva Borges; BRESSAN, Erica. Formação de professores: os desafios encontrados no início da docência universitária. In: **IV congresso internacional de Educação**. Santa Maria, Gráfica e Editora Pallotti, 2011. p. 01-11.

STIVANIN, Neridiana Fábila; RIBEIRO, Gabriela Machado; FELDKERCHER, N. ; SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas. Docência na Educação Superior: a relação entre ensino e pesquisa e qualidade do ensino de graduação sob o prisma dos docentes iniciantes. In: **X Seminário Internacional, Porto Alegre. A qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 01-08.

STIVANIN, N. F. ; FELDKERCHER, N. ; SOUZA, H. B. M. ; RIBEIRO, G. M. . Professores universitários iniciantes e suas percepções sobre qualidade da educação, relações com os alunos e inserção profissional. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul- IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul, . www.upplay.com.br, 2012. v. XI. p. 01-16.

STIVANIN, Neridiana Fabia; ZANCHET, Beatriz Maria Boessio Atrib. Docentes Universitários Iniciantes: percepções sobre um programa de inserção à docência. In: **III Congresso Internacional sobre Professorado principiante e Inserción Profesional a la Docência**. Santiago, 2012, p. 01-09.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ, Vozes, 2005.

TAVARES, José. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: Sá- Chaves, Idália (Org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Portugal, Porto Editora, 1997. p. 59- 74.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milênio. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova racionalidade**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001. p. 94-133.

TORRES OCHOA, Raúl Alberto. Programa de Inducción para profesores noveles en Universidad Pública Mexicana. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2010. p. 01-11.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: Aurelio Villa (Coord.) **Problemas y perspectivas de la formación docente**. Madrid, Narcea, 1988. p. 39-68.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: Uma atividade Complexa e Laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. 2. ed. Campinas, SP, Papirus, 2007. p. 13-33.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade Profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'Avila, Cristina (Orgs.). **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP, Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino e Avaliação: Uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Didática**: o ensino e suas relações. 17. ed. Campinas, SP, Papirus, 2010a. p.149-170. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

VIGHI, Catia Simone Becker; STIVANIN, Neridiana Fabia ; SANTOS, Jéssica Conceição dos; ROSA, Barbara Genifer Pires da. Início da Carreira Universitária: Alternativas de apoio apontadas por docentes iniciantes. In: **III Congresso Internacional sobre Profesorado principiante e Inserción Profesional a la Docência**. Santiago, 2012. p. 01-09.

VIVAS, Mireya; BECERRA, Gladys ; DÍAZ, Damaris. Propuesta para la formación del profesorado universitario. **Revista Acción Pedagógica**, v. 12, n. 2, p.60-67, 2003.

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

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et al. Docentes Universitários: preparação profissional e qualidade da educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Qualidade da Graduação**: A relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.p. 135-160.

ZANCHET, Beatriz Maria Atrib; Stivanin, Neridiana Fábila; CARRENO, Leidne Sylse de Mello. Pesquisa e ensinar: desafios para os docentes universitários iniciantes?. In: **IX Colóquio Luso Brasileiro Sobre questões curriculares**. Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas. Porto, Portugal, Legis Editora, 2010. p. 1-13.

ZANCHET, Beatriz Maria Atrib; FELDKERCHER, Nadiane; STIVANIN, Neridiana Fábila SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas; RIBEIRO, Gabriela Machado; BORGES, Francine; RODRIGUES, Maiara. Docentes universitários iniciantes: preparação profissional e qualidade da educação superior. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. 1ed. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2012, v. , p. 161-183.

ZANCHET, Beatriz Maria Atrib; FELDKERCHER, Nadiane; SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas. Relações com os estudantes e preparação para o magistério superior: visões dos docentes iniciantes. Educação e Cultura Contemporânea, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Carta convite encaminhada aos sujeitos da pesquisa

Prezada Professor(a)_____.

Venho por meio desta, convidar-lhe para participar como colaborador da pesquisa que estou desenvolvendo no curso de Doutorado em Educação/UFPel sob a orientação da Prof^a Dr^a Beatriz Maria Atrib Boéssio Zanchet.

Meu objetivo de pesquisa é melhor compreender algumas questões ligadas aos primeiros anos de docência universitária e meu foco de estudos privilegia o campo da pedagogia universitária e da formação de professores para o ensino superior.

Como estratégia de coleta dos dados, optamos pela entrevista semi-estruturada, a qual será previamente agendada conforme sua preferência e disponibilidade.

Salientamos que serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo e que na publicação dos resultados desta pesquisa sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora.

Na expectativa de sua valiosa colaboração, subscrevo-me, atenciosamente

Neridiana Fabia Stivanin
PPGE/FaE/UFPel

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO, PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de Doutorado, intitulada **Professores Universitários Iniciantes: aproximações com a construção da identidade e da profissionalidade docente** que possui como objetivo principal compreender aspectos relacionados aos primeiros anos de docência universitária tendo em vista que o foco de estudo privilegia o campo da Pedagogia Universitária e o da Formação de Professores para o Ensino Superior.

O estudo será conduzido pela acadêmica do curso de Doutorado Neridiana Fabia Stivanin, sob a orientação da Profª. Drª. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet.

As interações serão gravadas em áudio, e posteriormente transcritas, organizadas, analisadas e publicadas, em parte, ou na sua totalidade.

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as entrevistas/questionários. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade.

Em caso de dúvidas relacionadas ao estudo, o/a participante poderá contatar com a pesquisadora pelo telefone (51) 82484569, ou ainda através do e-mail nstivanin@yahoo.com.br.

Uma via deste documento de consentimento ficará em seu poder. Desde já agradecemos por sua colaboração na realização deste estudo.

Atenciosamente,

Neridiana Fabia Stivanin /Beatriz Maria B. Atrib Zanchet

Acadêmica do curso de Doutorado / Orientadora do Projeto

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu, _____, concordo em participar do estudo descrito.

Assinatura do/a Professor: _____.

Data: _____

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista

Dados de identificação

- Nome:
- Faixa Etária:
- Titulação (Formação Inicial- Cursos de Pós Graduação):
- Tempo de docência:
- Curso a que está vinculado:
- Departamento:
- Disciplinas que ministra:
- Experiências Profissionais:
- Atividades:
- Ensino de graduação () Ensino de pós-graduação () Pesquisa () Extensão ()
Administração ()

Bloco A

- 1) Conta-me um pouco sobre os **motivos** que te levaram a escolher a carreira docente universitária?
- 2) Que **expectativas** você tinha em relação a ser professor?
- 3) Quais os **desafios** que enfrentastes nos 1ºs anos da carreira?
- 4) Fala-me sobre tua percepção da **sala de aula como espaço de ensinar e aprender**?
- 5) Como organizastes tua **forma de atuar** na sala de aula?
- 6) Explica-me um pouco sobre **tua prática** na sala de aula? Tivestes algum “modelo”, alguma discussão prévia que te ajudou?
- 7) Que **saberes/conhecimentos** consideras importantes, necessárias para ser professor universitário?
- 8) Que **função** entendes que tem o professor universitário na atualidade?
- 9) Como te **sentes** professor nessa fase da carreira?

Bloco B

- 1) Relata como é **teu convívio** com os colegas? E como foi teu ingresso na Universidade.

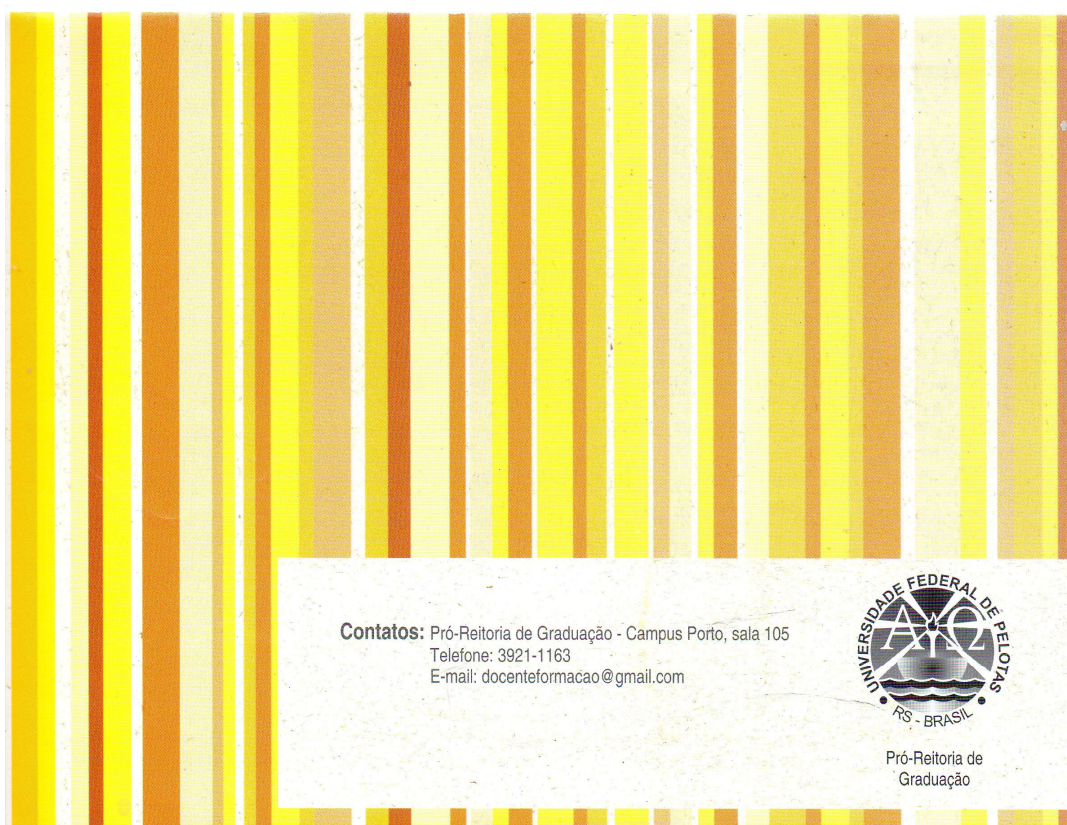
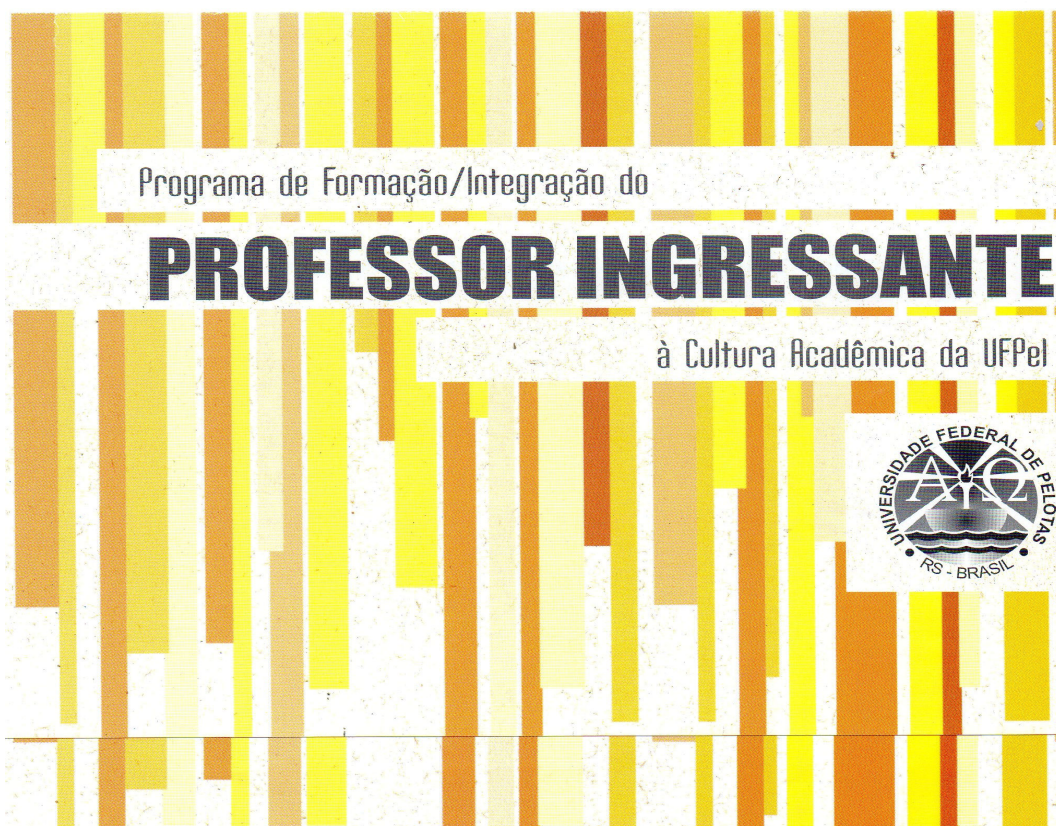
- 2) No departamento que trabalhas existe a **preocupação com o ensino** de cada colega no sentido coletivo?
 - 3) Percebes se a **Universidade se preocupa** com o ensino que nela se desenvolve? Como aparece essa preocupação?
 - 4) Como foi o teu **processo de transição** de aluno para professor? Que sentimentos balizaram essa passagem?
 - 5) Como é **ser professor** hoje nessa Universidade, com a cultura que ela possui, com sua história, etc?
 - 6) Que possibilidades tu enxergas para fazer tuas **aulas “diferentes”**?
 - 7) Entendes que é possível **implantar novos processos** de ensinar? Existem obstáculos que impedem essas mudanças? Poderias apontar alguns?
 - 8) Com **os alunos**, como avalias tua relação?
- 09) Desde 2009 a UFPel vem realizando com os professores que ingressam na universidade o “Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel”.
- Você participou deste programa?
- Você consegue perceber alguma contribuição deste programa para a sua docência? Qual? Em que sentido? Cite alguns exemplos/situações em que você recorreu aos aspectos que foram levantados/discutidos neste programa?
- 10) Em relação à estrutura e funcionamento do programa. Como você percebe a estrutura e as atividades do programa? Como são estabelecidas as relações entre o grupo que freqüentou as atividades desenvolvidas ao longo do programa?
- 11) Se você pudesse imaginar outro formato para este programa como seria?
- 12) Por fim, quem é o(a) professor(a) (fulano.....)? como ele(a) vem se constituindo? Que significado tem para você ser professor universitário?

ANEXOS

Programação 2009/2010 / 1ª edição do *Programa Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel*.

2009 Data	Atividade/responsável	Carga horária
15/06	Palestra “O Programa REUNI e a Universidade Federal de Pelotas: retrospecto histórico e atuais metas, desafios, potencialidades e limites” Reitor da UFPel Prof. Dr. Antonio Cesar Gonçalves Borges.	3h
25/06	Palestra “Estrutura Organizacional: CONSUN, COCEPE, pró-reitorias e outros setores administrativos”. Vice-Reitor Manoel Luiz Brenner de Moraes.	3h
08/07	Palestra “Práticas de ensino/aprendizagem e inovações curriculares”-Curso de Enfermagem da UFPel	3h
16/09	Palestra “Indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão”. Profª Drª Maria Isabel da Cunha/UNISINOS	3h
20/10	Palestra Currículo, cultura e formação de professores. Profª Drª Sandra Corazza/ UFRGS.	3h
13/10 27/10 17/11 15/12	Mini-curso “Metodologias do Ensino Superior: aula universitária” Profª Drª Maria Cecília Loréa Leite e Maria de Fátima Cossio	20h
2010 Data	Atividade/responsável	
20-21/05	I Ciclo de Debates sobre o Direito Social à Educação: Educação Básica e o acesso ao Ensino Superior	12 h (4 turnos de 3horas cada)
09/06	Palestra “Mobilidade Docente e discente” – Luciane Stallivieri	3h
18/06	Palestra “Sistema de Seleção Unificado: impactos e perspectivas para a educação brasileira”- Profa Dra. Maria Paula Dallari Bucci	3h
26/08	I Seminário PRPPG “A pesquisa e a pós-graduação na UFPEL: oportunidades de desenvolvimento”.	3h
04/10 04/10 5-6/10(à distância)	Mini-curso “Potencialidades do uso das tecnologias nos processos de ensino- Módulo Introdutório” / Profª Drª Silvia Porto Meireles-	10h

Programação 2011- 2ª edição do *Programa Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel*.



Objetivos

Objetivo geral

Subsidiar a avaliação institucional a partir da integração do professor ingressante à cultura acadêmica da UFPEL.

Objetivos específicos

Compartilhar os movimentos históricos constituidores da Instituição, de modo a possibilitar que o professor ingressante conheça sua estrutura e sua organização atual a partir de seu percurso histórico.

Refletir sobre as atividades docentes na UFPEL, as funções e competências do professor, assim como os possíveis caminhos que o próprio profissional pode vir a traçar em sua carreira no magistério superior.

Pensar e viver o estágio probatório como um momento de (re)construção profissional.

Programação

Dia 29 de março às 19h – Palestra “A UFPEL no contexto do REUNI” Reitor da UFPEL Prof. Dr. Antonio Cesar Gonçalves Borges
Local: Auditório da FAEM, Campus Universitário do Capão do Leão – Carga horária: 02h

Dias 5 e 12 de abril às 13:30h – Mini-curso “Potencialidades do uso das tecnologias nos processos de ensino – Módulo Avançado” Profª Drª Sílvia Porto Meirelles Leite – 20 vagas
Local: Prédio 16 do Instituto de Física e Matemática – IFM, Sala 111 (Laboratório dos Cursos de Computação), Campus Universitário do Capão do Leão – Carga horária: 10h

Dia 18 de abril às 19h – Palestra “Educação, ciência e contemporaneidade: articulações, desafios e perspectivas”
Profª Drª Paula Henning – Local: Auditório da FAEM, Campus Universitário do Capão do Leão – Carga horária: 02h

Dia 10 de maio às 14h – Palestra “O lugar da experiência nos processos de professorização” Prof. Dr. Marcos Villela Pereira
Local: Auditório da FAEM, Campus Universitário do Capão do Leão – Carga horária: 02h

Dia 23 de maio às 8:30h – Mini-Curso “Desafios da profissão docente na atualidade” Profª Drª Paula Henning – 40 vagas
Local: Sala 20 da Faculdade de Enfermagem, Campus Porto – Carga horária: 03h

Dia 02 de junho às 18:30h – Seminário “Educação do Campo: origem, trajetória, atualidade e experiências da UFPEL”
Organização: Profª Drª Conceição Paludo – Local: Auditório da FAEM, Campus Universitário do Capão do Leão – Carga horária: 04h

Dias 14 e 21 de junho às 13:30h – Mini-Curso “Potencialidades do uso das tecnologias nos processos de ensino – Módulo Introdutório” Profª Drª Sílvia Porto Meirelles Leite – 20 vagas
Local: Prédio 16 do Instituto de Física e Matemática – IFM, Sala 111 (Laboratório dos Cursos de Computação), Campus Universitário do Capão do Leão – Carga horária: 10h

Dia 12 de julho às 9h – Palestra “Introdução de Metodologias Ativas: a experiência do programa de capacitação da UFCSPA”
Profª. Drª Maria Terezinha Antunes
Local: Auditório da FAEM, Campus Universitário do Capão do Leão – Carga horária: 02 horas

Dias 11 e 25 de agosto e dia 15 de setembro às 14h – Mini-Curso “Metodologias do ensino superior: aula universitária”
Profª Drª Maria de Fátima Cossio e Profª Drª Rita de Cássia Rodriguez – 20 vagas
Local: Curso de Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis – Carga Horária: 10h

Dia 13 de setembro das 8h às 12h e das 14h às 18h – Oficina “Inclusão e acessibilidade no ensino superior” – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – INCLUIR, Profª Drª Tatiana Lebedeff – 30 vagas
Local: Sala 245, Faculdade de Educação – Carga horária: 08h

Para os eventos com vagas limitadas, as orientações para inscrição estarão disponíveis no sítio eletrônico da Pró-Reitoria de Graduação <http://prg.ufpel.edu.br/>, com antecedência mínima de 20 (vinte) dias.