

# O Professor Principiante no Ensino Superior: desafios e importância do apoio na iniciação à docência

Perrelli, Maria Aparecida de Souza<sup>1</sup>

Garcia, Luciana Virgili Pedroso<sup>2</sup>

## RESUMO:

A iniciação na docência é reconhecida como uma fase de tensões, conflitos, dilemas e aprendizagens intensivas. Estudos têm mostrado as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes e a importância do apoio a esses profissionais nessa fase especial da carreira. Este texto aborda a formação do docente que atua no nível superior, com ênfase nas especificidades que permeiam os primeiros anos de exercício profissional, as principais dificuldades e algumas experiências institucionais de apoio a esse professor iniciante no contexto brasileiro.

**Palavras-chave:** Professor iniciante. Iniciação à docência. Docência universitária.

## ABSTRACT:

Initiation in teaching is recognized as a period of tensions, conflicts, dilemmas and intensive learning. Studies have shown the difficulties faced by beginning teachers and the importance of supporting these professionals in that particular phase of his career. This text discusses the introduction to university teaching, with emphasis on specific permeating the early years of professional practice, the main difficulties and some institutional experiences to support the beginning teacher in the Brazilian context.

**Key-words:** Beginning teacher. Introduction to teaching. University teaching.

## Introdução

A iniciação na docência representa uma fase crucial e difícil na carreira do professor, uma vez que se exige do novato as tarefas atribuídas também ao experiente, o que expõe o iniciante a desafios que nem sempre é capaz de enfrentar. Os anos iniciais do magistério constituem-se, assim, num período rico em conflitos e dilemas que marcam a vida profissional do professor. A superação dos problemas por ele vivenciados requer a construção de novas aprendizagens, e isto não é algo simples para o professor principiante.

Nas últimas décadas, pesquisadores vêm atentado para essa fase de iniciação à docência, buscando compreendê-la no que diz respeito às dificuldades vivenciadas pelo professor, suas necessidades formativas, alternativas para minimizar o impacto do início da carreira e, nesse sentido, o papel das instituições onde atuam esses profissionais.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação para a Ciência, professora na Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS. [cidaperrelli@gmail.com](mailto:cidaperrelli@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em Educação, professora da Universidade Anhanguera-Uniderp. Campo Grande, MS. [histolu@hotmail.com](mailto:histolu@hotmail.com)

As pesquisas sobre o tema avançaram significativamente nos últimos vinte anos, e um indicador da sua importância de se investigar a questão é a realização bienal do “Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência”, cuja primeira edição ocorreu em 2008 e contabiliza, até 2014, mais de 600 trabalhos publicados, entre relatos de pesquisa e de experiência. A maior parte dos trabalhos refere-se à iniciação à docência na educação básica (especialmente os primeiros anos), sendo raros os relacionados a outros contextos, como o ensino superior, o ensino de disciplinas específicas, a educação infantil, a educação à distância, entre outros, conforme evidenciado por Perrelli (2013) ao analisar os três primeiros eventos. Essa tendência permanece também no quarto evento.

Dessa temática, interessa-nos a iniciação na docência no nível superior, mais especificamente o que se refere à realidade brasileira. Trata-se de um contexto no qual se inserem profissionais liberais graduados (advogados, médicos, psicólogos, administradores etc.) e sem titulação acadêmica, bem como mestres e doutores, com formação para a pesquisa, mas em grande parte carente de formação específica para o magistério. Essa condição tem levado os docentes a agir às apalpadelas, no ensaio e erro, tentando descobrir, na prática, o quê e como ensinar na universidade.

A falta de formação específica para o magistério e as consequências advindas dessa condição, tanto para o desenvolvimento profissional do professor, como para a formação do aluno, nos obriga a pensar em alternativas. Nesse sentido, estudiosos da questão têm defendido maior investimento das universidades na formação, em serviço, de seus professores, buscando dotá-los de condições para que processem a passagem do status de “pesquisador” ou de “profissional liberal” que atua na docência para o de “professor”, ou seja, de um profissional do magistério.

Essa travessia, contudo, não é fácil e requer, principalmente, que o pesquisador ou o profissional liberal professor construam uma concepção sobre a docência como ofício complexo, cujo exercício exige o domínio de saberes específicos que vão muito além da própria área de conhecimento e atuação na pesquisa ou da profissão liberal. A docência está situada em outro campo epistemológico e tem como referência principal os conhecimentos produzidos na área da educação.

Neste texto pontuaremos alguns aspectos dessa questão, tendo como foco a iniciação na docência no nível superior, com ênfase na realidade brasileira. Para tanto, nos orientamos em torno das seguintes questões: Quais saberes caracterizam o exercício

profissional da docência? Como são formados aqueles que atuam no magistério de nível superior? Como os professores iniciantes percebem a sua formação e os problemas que enfrentam na prática docente? De que modo buscam enfrentar os desafios da docência na universidade? Qual tipo de apoio institucional recebem ou gostariam de receber, visando a melhoria das suas ações como docentes?

Para responder a essas questões buscamos apoio teórico e também analisamos os relatos de investigações e experiências brasileiras que abordam a iniciação na docência universitária e que foram relatadas no Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência, mencionado anteriormente. A totalidade dos artigos brasileiros apresentados sobre o assunto (34) foram analisadas, sendo 22 presentes na quarta edição do evento (2014), nove da terceira (2012) e três da segunda (2010). No primeiro evento não foram localizados trabalhos brasileiros sobre esse tema específico.

O texto a seguir inicia situando a problemática e sua importância, trazendo reflexões de alguns autores a respeito da formação do professor e dos saberes necessários à docência; também discorremos sobre a formação do professor para o ensino superior no Brasil, as singularidades da iniciação na docência e a importância do apoio institucional na formação do professor. Após essas teorizações iniciais, apresentaremos uma análise dos trabalhos publicados no referido Congresso cuja temática envolvia a iniciação na docência universitária.

### **A Formação do Professor e os Saberes Necessários à Docência**

A concepção atual de formação do professor se distancia da antiga ideia reducionista de “preparação”, orientada pela racionalidade técnica, segundo a qual os cursos de formação habilitariam o professor, de forma pronta e acabada, a executar um trabalho pensado e elaborado por especialistas. Hoje entendemos a docência como uma profissão complexa e esta concepção implica reconhecer a formação do professor como um processo igualmente complexo, que não se inicia nem se esgota nos cursos voltados ao magistério. Na sua complexidade, a profissão de professor requer a disposição para a mudança, o aprendizado constante, a reflexão permanente sobre a sua prática e na prática, a teorização sobre o fazer docente e seus múltiplos determinantes, entre outras exigências necessárias à construção da sua autonomia no pensar e no agir profissional.

Para dar conta da complexidade da profissão, o professor necessita construir um

saber plural, isto é, “vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados (TARDIF; GAUTHIER, 1996, p. 11).

Tardif (2002) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação, dos conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, legitimados cientificamente e transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada), os saberes disciplinares (dos diferentes campos do conhecimento específico, tais como linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc., produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, administrados pela comunidade científica e veiculados por meio das instituições educacionais), os saberes curriculares (relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos que devem ser transmitidos aos estudantes, sendo apresentados na forma de programas, com objetivos, conteúdos e métodos) e, por fim, os saberes experienciais (que resultam do próprio exercício da atividade profissional do professor, sendo produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao local de trabalho e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão). O saber profissional dos professores é, portanto, um saber específico, caracterizado por um amálgama de diferentes saberes, construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com os desafios de sua atividade profissional. São saberes provenientes de diversas fontes: das experiências do presente e do passado, do contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como de toda a sua trajetória escolar.

Gauthier et al (2006) fazem uma análise crítica do senso comum sobre a docência, que acredita que para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura. Com apenas esses requisitos, afirmam os autores, a docência seria um “ofício sem saberes”. Contrário a essa ideia, defendem que a profissão de professor é um “ofício feito de saberes”, e apresentam uma tipologia desses saberes, semelhante, em muitos aspectos, ao explicitado por Tardif (2002). Segundo Gauthier et al. (2006, p. 28), ocorre “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Compõem esse “reservatório” (a) os saberes disciplinares (produzidos pelos pesquisadores nas diferentes áreas de conhecimento, sua estrutura, sua construção histórica, bem como os métodos, técnicas, analogias ou

metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino); (b) os saberes curriculares (os conhecimentos a respeito dos programas escolares, do modo como são construídos, a fim de poder selecioná-los e adequá-los à sua realidade de ensino); (c) os saberes das Ciências da Educação (conjunto de saberes produzidos a respeito das instituições de ensino, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente, adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional); (d) os saberes da tradição pedagógica (referem-se às representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, etc., sendo tais representações construídas ao longo da vida, antes mesmo de o professor ingressar num curso de formação); (e) os saberes experienciais (conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão) e (f) os saberes da ação pedagógica (os saberes experienciais dos professores quando se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula).

Os autores chamam atenção para os saberes da ação pedagógica, argumentando que este seriam um saber efetivamente específico da classe profissional dos professores. Este resulta da relação de complementação estabelecida entre os demais saberes do professor que o direcionam a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula. Os saberes experienciais dos professores, ao serem divulgados e verificados por meio de métodos científicos, podem ser reconhecidos como “saber profissional dos professores”. Reside aí a possibilidade da construção de uma teoria da pedagogia.

Saviani (1996) concebe a educação como um fenômeno complexo, e que o professor também é educador. Assim, se a educação é complexa, os saberes necessários ao professor educador também são complexos. Para o autor, são diversos os saberes necessários à ação docente. Alguns deles se assemelham, na discussão de Saviani, aos relacionados por Tardif e Gauthier. No entanto, o autor amplia a relação desses saberes na medida em que concebe o professor como educador. Essa condição exige que ele aprenda e domine os saberes que são implicados na ação de educar, isto é, nas possibilidades de produzir em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente. Nessa compreensão, o autor adverte que são necessários à ação docente não só os saberes específicos da área de ensino, saber pedagógico e saber didático-curricular, mas também o saber atitudinal e o saber crítico-contextual. Isso porque,

segundo o autor, a educação é um ato político e, portanto, a formação do professor-educador deve contemplar também a dimensão política, isto é, os saberes que propiciem a compreensão das múltiplas determinações da sua própria formação, do ensino, da sua profissão e da sociedade. São esses os saberes que sustentarão as suas tomadas de posição diante da realidade complexa e em constante mudança, que o desafiará a estar permanentemente em formação.

Cunha (2010) assinala que ser professor não é uma tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos necessários ao docente requer uma formação que contemple a dimensão de totalidade, e isso se distancia da lógica das especialidades. Como enfatiza Cunha (2012), o magistério superior, por ser uma profissão complexa, exige a mobilização de saberes, conhecimentos e competências, no âmbito epistemológico, pedagógico, histórico, filosófico e psicológico, ou seja, além do reconhecido domínio da estrutura do conhecimento disciplinar, exigem-se outras tantas competências próprias da profissão.

No entanto, a realidade da formação do professor, tal como a conhecemos no Brasil, para todos os níveis do ensino, e principalmente para o ensino superior, ainda está distante de contemplar a complexidade da profissão nas suas múltiplas dimensões e nos diferentes saberes implicados.

### **A Formação de Professores para o Ensino Superior no Brasil**

No Brasil, e em vários países, a grande maioria dos professores que atua no nível superior desconhece os aspectos que caracterizam o trabalho docente. Há uma supervalorização do saber disciplinar (específico da área de pesquisa, produzido pela comunidade científica), em detrimento dos demais saberes relacionados com o ofício de ensinar.

Essa condição é decorrente da trajetória histórica da constituição da academia. Para Severino (2009), existem três fatores históricos da cultura universitária que influenciaram nessa não valorização da formação docente e das bases epistemológicas que a sustentam. O primeiro deles é a influência do modelo napoleônico de universidade, segundo o qual se admite que quem sabe fazer, sabe ensinar. Com essa concepção, a universidade não consolidou na cultura acadêmica a valorização da formação pedagógica de seus professores. O segundo fator está relacionado à influência do modelo Humboltiano, que supervalorizou o espaço da pesquisa dentro da universidade, o que

relegou mais ainda em segundo plano os aspectos pedagógicos da formação do professor. O corolário disso é que a qualidade da atuação profissional do professor passou a ser avaliada e medida pelos mesmos critérios da atuação do pesquisador, isto é, por meio das produções acadêmicas resultantes das pesquisas realizadas pelo docente. O terceiro fator é a ausência de amparo e incentivo na legislação, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, artigo 66, que trata da “preparação” para os quadros de magistério superior dispõe que esta “[...] far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. (BRASIL, 1996). Sendo assim, para o ingresso na docência universitária, o fator definidor não é a sua formação pedagógica, e sim o “saber fazer” no campo de outra atividade profissional e a titulação conferida nos programas de pós-graduação voltados para a formação do pesquisador.

A presença de professores novatos no ensino superior brasileiro se faz notar sobretudo após a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído por meio do Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com vistas a “ampliar o acesso e a permanência na educação superior”, tendo como meta “dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação” (BRASIL, 2007). Nessa perspectiva, a meta do PNE 2014-2024 é elevar a taxa líquida de matrícula “para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014). Nesse contexto, expande-se o número de instituições e de cursos superiores, amplia-se a oferta de Programas de Mestrado e Doutorado e, por conseguinte, eleva-se o quantitativo de pessoal formado nesses Programas.

Uma das questões preocupantes nessa conjuntura é exatamente a formação desse pessoal. Isso porque a maior parte dos mestres e doutores egressos de Programas que os habilitaram para a pesquisa, encontram como campo de trabalho as universidades, nas quais se inserem pela via do concurso para a vaga de professores. Assim, a não exigência da formação pedagógica do professor universitário promove a entrada na educação superior de profissionais que desconhecem cientificamente os elementos constitutivos da docência, tais como “planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno” (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 20-21). Essa condição limita a sua atuação ante os desafios da prática

em sala de aula.

É curioso, portanto, que seja exigido nos tais concursos para docente que o candidato se submeta a uma “prova didática”, a qual, por sua vez, acaba sendo avaliada por uma banca composta majoritariamente de pesquisadores conhecedores do tema específico da aula dada pelo pretendente ao cargo, mas igualmente carentes de formação pedagógica. Isso significa que o candidato poderá ser aprovado ou não com base nas concepções do senso comum que a banca detém sobre a docência.

Barco (1999, p. 153), ao analisar a questão dos concursos para a professor universitário, diz que “a demonstração das capacidades docentes fica restrita ao espaço de um simulacro: se ‘dá’ uma aula na audiência de alunos, ou se explica como se procederia com os alunos, dos quais se desconhecem as características, apelando-se, portanto, para sua abstração”. Desse modo, de acordo com a autora, o concurso se configura em “um rito de passagem”, onde, a partir do processo seletivo, há a transformação de qualquer profissional em professor.

Essa situação faz com que, ao entrar na carreira universitária, a docência em nível superior seja identificada “pela pesquisa e/ou o exercício profissional no campo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 30) e não pelo que caracteriza a profissão de professor“. Essa ideia vai se consolidando no decorrer dos anos, pois o profissional se sente muito mais desafiado e cobrado a investir na sua permanente formação para a pesquisa” e não na aprendizagem dos saberes para o ensinar, ficando estas “a critério de iniciativas e compromissos individuais” (FERENC; MIZUKAMI, 2005, p. 4-5).

Rozendo et al. (1999) assinalam que a ideia da não necessidade de formação pedagógica para atuar como professor na universidade traz consigo a suposição de que no ensino superior, os alunos, por serem adultos e terem sido submetidos a um processo de seleção quando do seu ingresso na universidade e, ainda, por estarem motivados pela profissionalização almejada ao final do curso, estariam preparados para aprender, independente do tratamento didático das disciplinas ensinadas.

A carência de formação para atuar como professor na educação superior exige que se pense em alternativas para superar o desafio de formar o professor em serviço. Nessa perspectiva, defende-se o apoio institucional na formação dos seus docentes, acompanhando-os nas suas dificuldades, dotando-os de possibilidades de lidar com as adversidades. Essa formação é primordial principalmente para os novos docentes, posto que os primeiros anos representam uma fase de descobertas, de conflitos, dilemas e



aprendizagens marcantes e que impactam o professor de tal forma que pode acarretar o abandono da profissão.

### **Desafios da Iniciação na Docência e a Importância do Apoio Institucional**

A trajetória da formação do professor é um percurso que não se encerra e nem se inicia nos cursos específicos para este fim.

De acordo com Sharon Feiman-Nemser (1983), a formação docente ocorre basicamente em quatro fases. A primeira, o “pré-treino” ocorre informalmente, na condição de aluno, desde os primeiros anos escolares, quando o futuro professor aprende certos aspectos da docência sem perceber que está aprendendo, simplesmente observando e vivenciando as situações que ocorrem no ambiente de ensino; a segunda denominada de “pré-serviço” ou “formação inicial” refere-se à formação formal para o magistério em instituições destinadas a esse fim; a terceira é a “fase de iniciação”, correspondente aos primeiros anos de docência e as aprendizagens ocorridas nesse período ao se enfrentar os desafios de sala de aula; a quarta fase é a da “formação permanente” ou “em serviço” que abrange o restante da carreira docente quando o professor vai adquirindo conhecimentos sobre a profissão durante as ações planejadas para esse fim.

A segunda e quarta fases têm sido amplamente estudadas desde longa data pelos pesquisadores da área. Entretanto, a primeira fase (“pré-treino”) começa a receber atenção a partir da década de 1970, com a publicação do trabalho do sociólogo Dan Lortie (1975) que faz referência aos processos pelos quais o futuro profissional vai desenvolvendo concepções acerca da profissão, com base na sua experiência enquanto aluno, observando a atuação dos seus mestres, as situações que ocorrem no ambiente escolar. A esse processo o autor denominou de “aprendizagem por observação”.

A terceira fase, a de “iniciação”, ganha atenção especial a partir da década de 1980, quando os estudiosos começam discutir o impacto da entrada na carreira, os desafios e o modo como são enfrentados pelo professor novato. Um dos autores mais conhecidos em nosso meio é Simon Veenman (1984) que designou como “choque de realidade” a fase na qual são colocados em xeque as aprendizagens do professor obtidas ao longo da sua formação, nos contextos informais e formais de ensino. Para o autor, o período de início da carreira, independente da qualidade do programa de formação que tenha cursado o professor, é marcado por tensões, dificuldades e tentativas muito baseadas no ensaio e erro de enfrentar os desafios de uma realidade mais ou menos

distante daquela que idealizava encontrar. Outro autor bastante conhecido é Michael Huberman (1992) que descreve as diversas fases do ciclo profissional, e caracteriza a fase a entrada na carreira como uma etapa de “exploração” durante a qual os professores fazem “descobertas” sobre os contornos da profissão e vão experimentando vivências ambíguas, marcadas pela necessidade de “sobrevivência” no seu ambiente de trabalho.

A fase de iniciação à docência é demarcada por alguns autores como os primeiros três anos, e por outros como um período que perdura por cinco anos. Nesse tempo, o professor novato enfrenta e carrega as mesmas responsabilidades dos professores experientes, ao mesmo tempo que precisa adquirir diversos conhecimentos da docência. Marcelo Garcia (2010) fala desses conhecimentos a serem adquiridos: o novato deve aprender sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar, deve delinear adequadamente o currículo, deve aprender a ensinar, a criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula, deve desenvolver um repertório docente que lhe permita sobreviver como professor e continuar desenvolvendo uma identidade profissional.

No mundo do trabalho, o iniciante enfrenta problemas os mais diversos, entre estes a adaptação à burocracia, o isolamento dos seus pares, a dificuldade de fazer com que os alunos aprendam aquilo que ensina, a indisciplina, a adequação dos conteúdos ao tempo previsto e ao público-alvo. É diante desses obstáculos que afloram no professor novato as aprendizagens obtidas “por observação”: o professor se inspira nos antigos mestres para conduzir a sua prática ou imita outros colegas. Em geral, o fazem de forma acrítica, correndo o risco de desenvolverem uma concepção técnica de ensino.

Mayor Ruiz (2009) assinala que a falta de formação docente do professor universitário faz com que ele reproduza e perpetue práticas tradicionais aprendidas ao longo de sua trajetória como aluno e profissional. Pondera, porém, que embora seja importante aprender a ensinar por meio dos exemplos daqueles que consideramos bons mestres, a imitação acrítica de modelos ocorre não porque os professores não queiram inovar, mas porque não conhecem outras alternativas. Nesse caso, o professor corre o risco de construir a concepção equivocada da não dinamicidade do fenômeno do ensino.

Enfim, a ausência de uma formação para a docência pode produzir, no futuro professor, uma visão simplista e equivocada da docência (de que ensinar é fácil, e que basta ao professor ter o domínio de técnicas e de conteúdo e da não dinamicidade do ensino), construída na aprendizagem por observação ao longo da sua vida como aluno e reforçada no exercício da profissão.

Aprender a pensar e agir profissionalmente nessa fase é, portanto, extraordinariamente difícil, e por melhores que sejam os cursos de formação inicial, os egressos não estão prontos para a prática da docência. Essa situação justifica a necessidade do apoio permanente aos professores, sobretudo nos anos iniciais da carreira, a fim de que estes possam ampliar seu repertório de conhecimentos sobre a docência para lidar com os desafios próprios da profissão (HAMMERNES et al., 2005).

Com esse entendimento, Mayor Ruiz (2009) ressalta o papel da universidade na implantação e desenvolvimento de estratégias institucionais para a inserção do professor iniciante na docência (e também aos demais), visando dotá-lo de melhores condições para que possa enfrentar os desafios da profissão e imprimir mais qualidade na sua prática como docente.

No âmbito institucional, os programas de formação docente podem funcionar como espaços privilegiados para problematizar as concepções equivocadas sobre o ensino e a profissão docente. Sem essa formação, é bem provável que tais visões perdurem e que certos problemas e dificuldades inerentes à profissão sequer sejam percebidos pelos professores. Em consequência, o docente também não percebe a amplitude das necessidades formativas para o seu desenvolvimento profissional.

Para que a possibilidade de formação docente do iniciante seja potencializada, Marcelo Garcia (1999) alerta que não podemos conceber o professor principiante como um sujeito passivo, que assimila e imita acriticamente as condutas e crenças da organização. Os docentes iniciantes devem ser concebidos como fonte de renovação das práticas de ensino desenvolvidas na universidade, especialmente se forem orientados e auxiliados para tal.

Os programas de apoio ao iniciante, para serem eficientes, exigem alguns requisitos. Segundo sugerem Vaillant e Marcelo (2012), estes devem ter, entre outras características, metas claramente definidas, recursos financeiros, tempo de duração de ao menos um ou dois anos, mentores experientes e em constante interação com os principiantes, tempo para que os principiantes possam realizar cursos, oficinas e outras atividades ao longo do ano.

Já para Mayor Ruiz (2009), algumas premissas e estratégias devem ser consideradas no desenvolvimento de atividades de formação dos docentes universitários iniciantes, entre estas: o reconhecimento, pelas autoridades da universidade, da urgência da formação integral do professor; a sensibilização e corresponsabilização dos

professores da importância de sua própria formação; a elaboração de programas de formação, considerando diferentes estratégias formativas, e com base no perfil do docente, suas necessidades e expectativas; a participação ativa e voluntária dos professores iniciantes no planejamento, desenvolvimento e avaliação desses programas; a implementação da figura do professor tutor; a garantia de uma carga horária ao iniciante que o possibilite tempo suficiente para se integrar satisfatoriamente nas atividades de formação, investigação e extensão; a criação de redes de apoio emocional e técnico aos principiantes, por meio eletrônico, contato pessoal, grupal e individual.

Para Marcelo Garcia (2009), faz-se necessário propiciar ao professor iniciante o conhecimento pedagógico geral, em alguns de seus aspectos: a educação, sua história, filosofia da educação e legislação, o ensino e seus princípios gerais, os alunos, o tempo acadêmico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão e a estrutura das turmas, as técnicas de ensino, o planejamento, as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, a estruturação curricular, a avaliação, a cultura e influência do contexto no ensino.

Importa destacar que em tempos atuais de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, as condições da universidade brasileira e do aluno que ali ingressa vêm mudando sensivelmente. Chegam à universidade grupos cada vez mais heterogêneos quanto às condições sociais e culturais, a motivação, as expectativas, a preparação acadêmica. Essa realidade exige, com urgência, a construção de um novo perfil do profissional docente e a redefinição da universidade.

### **O iniciante na docência no ensino superior no Brasil, dificuldades, conflitos e perspectivas de enfrentamento: o que apontam algumas pesquisas**

Na perspectiva de apoiar o professor no início da carreira, estão sendo instituídos e em diversos países os chamados “programas de indução” ou de “inserção” docente, a grande maioria destes voltados ao professor da educação básica. No Brasil há poucas e recentes iniciativas nesse sentido, em geral descontínuas, pontuais, raramente institucionalizadas como um programa de formação a médio e longo prazo.

Com intuito de contribuir para as discussões de propostas de programas de inserção do docente no ensino superior, trazemos uma síntese dos relatos de pesquisa e de experiência, publicados no “Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência”.

Considerando que a elaboração desses programas não pode prescindir de ouvir os professores sujeitos alvo dessa formação, apresentamos no Quadro 1 uma síntese do que foi publicado nesse Congresso a respeito das principais dificuldades enfrentadas pelos iniciantes na docência universitária no Brasil e cuja superação requer a formação e apoio institucional. As dificuldades foram divididas em cinco dimensões, sendo elas referentes aos alunos, ao próprio professor, ao ensino, à infraestrutura e à instituição universitária.

**Quadro 1:** Dificuldades vivenciadas por professores iniciantes no ensino superior no Brasil, relatadas no Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência (2010, 2012 e 2014)

Dimensões	Dificuldades
Aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imaturidade</li> <li>- Falta de conhecimento básico</li> <li>- dificuldades de aprendizagem</li> <li>- dificuldade para pensar e resolver problemas</li> <li>- desinteresse pela aula;</li> <li>- desmotivação;</li> <li>- desrespeito ao professor mais jovem</li> </ul>
Professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dúvidas com relação à conduta do docente</li> <li>- desmotivação</li> <li>- dificuldade de equacionar o tempo das atribuições docentes com as de gestão administrativa</li> <li>- ausência de formação específica para a disciplina ministrada</li> <li>- falta de vivência no mercado de trabalho para o qual está sendo formado o aluno;</li> <li>- frustração por não conseguir mudanças.</li> <li>- Desconhecimento das normas e regulamentos internos</li> <li>- Dificuldades em lidar com o sistema de registro de aula</li> <li>- Percorrer os trâmites burocráticos (retirar senhas, comunicar ausências, solicitar encaminhamentos, redigir memorandos, etc)</li> </ul>
Relações humanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dificuldade de relacionamento com os alunos,</li> <li>- dificuldades em lidar com os diferentes perfis sociais e de personalidade</li> <li>- contradição de discurso com a prática pedagógica;</li> <li>- falta de comunicação entre o corpo docente</li> <li>- dificuldades na comunicação com os alunos,</li> <li>- inibição para enfrentar a sala de aula</li> </ul>
Ensino da matéria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dúvidas na seleção de conteúdos</li> <li>- dificuldades de adaptação do conteúdo ao tempo de aula,</li> <li>- dúvidas sobre métodos para transmissão de conteúdo,</li> <li>- dúvidas sobre avaliação</li> <li>- obrigação de ministrar diferentes disciplinas</li> <li>- dificuldade de ministrar disciplinas que não tiveram na graduação</li> <li>- distanciamento da teoria da sala de aula com a prática profissional no mercado de trabalho</li> <li>- dificuldades na determinação do nível de aprendizagem dos alunos,</li> </ul>
Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- carência de materiais básicos (toner para impressora, por ex.)</li> <li>- carência de materiais mais sofisticados</li> <li>- limitação de recursos</li> <li>- conservação dos espaços físicos</li> <li>- carência de recursos audiovisuais</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- insuficiência da biblioteca</li> <li>- excessivo número de alunos por turma;</li> <li>- incompetência do corpo técnico administrativo</li> <li>- docentes sobrecarregados por cumprir outras funções;</li> <li>- excesso de trabalho</li> <li>- falta de tempo para o docente se atualizar, estudar, pesquisar</li> <li>- excessivo número de alunos por turma</li> </ul>
Institucionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência de políticas de apoio ao docente iniciante</li> <li>- dificuldades na recepção pelos pares e pelos alunos</li> <li>- ausência de momentos de discussão em relação ao pedagógico, ficando estes restritos a aspectos administrativos e burocráticos;</li> <li>- excesso de burocracia</li> </ul>

Quanto às condições para a superação das dificuldades, citadas pelos professores iniciantes, os relatos apontam:

a) em relação ao ensino da matéria: o professor iniciante busca auxílio dos colegas, a quem recorre em busca de materiais didáticos e para programar a disciplina; buscam também soluções individuais, tais como ler sobre o assunto em literatura especializada ou estudar sozinho um determinado conteúdo que não domina.

b) sobre os problemas de relações humanas: contribuem para superá-los a boa recepção por parte da universidade, dos colegas e dos alunos.

c) questões de infraestrutura: são superadas com o oferecimento de boas condições materiais de trabalho (equipamentos didáticos, biblioteca, acesso a rede de computadores, etc.)

d) em relação à formação para a docência: a maioria dos relatos aponta que o professor vai superando esse problema aprendendo na prática, pois falta uma política institucional permanente de apoio pedagógico e esse apoio, quando existe, é restrita às “capacitações” que ocorrem de forma esporádica, são de curta duração, têm enfoque principal as instruções burocráticas e raramente promovem a discussão das experiências docentes no início da carreira.

Foram relatados cinco Programas de apoio ao docente universitário, implantados em universidades brasileiras, sendo eles:

a) Programa de Capacitação da UTFPR, instituído em 2008, que prevê a capacitação docente dirigida para áreas específicas, atendendo também outros servidores técnico-administrativos. O Plano de capacitação é elaborado a partir de um levantamento de necessidades desse pessoal. Uma das atividades de aproximação dos docentes, é o “Café com Prosa” que consiste em reunir os professores em torno de uma mesa com

petiscos e ali se discutir questões do regimento didático-pedagógico e da retenção. Para os novos docentes há outros momentos, sendo o primeiro, de caráter administrativo (apresentação dos responsáveis por diversos setores na universidade, os projetos de ensino, pesquisa e extensão em andamento, apresentação de um vídeo institucional e uma retrospectiva do Câmpus e de seu plano de expansão), o segundo, de caráter pedagógico, sendo uma Oficina do Sistema Acadêmico (apresentação do programa, instruções para os acessos para os planos de ensino, diários de frequência e o preenchimento do Relatório de Atividades Docentes), Seminários Pedagógicos e Oficina de Avaliação.

b) Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores - o CICLUS, da UFSM, com palestras, encontros, discussões semanais, nas quintas-feiras, das 17 às 19 horas. O Programa tem o apoio de uma rede virtual. As dificuldades encontradas para o andamento do Programa referem-se a inexpressiva colaboração e envolvimento dos participantes no ambiente virtual, justificadas pelos professores pela falta de hábito de usar a ferramenta moodle e o pouco tempo disponível devido a grande demanda de trabalho (planejamento de aulas, participação em grupo de pesquisa, escrita de artigos, participação em congressos, ocupação de cargos de chefias, entre outras atividades).

c) Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura acadêmica da UFPel. O apoio e a acolhida são estabelecidos dentro dos departamentos, através de colegas com maior experiência, e também fora do departamento, através de colegas experientes inseridos em outras áreas da universidade. Esse pessoal orienta sobre a estrutura e funcionamento da universidade. O apoio oferecido aos professores se faz especialmente por meio de palestras em grande auditório e mini-cursos. Nestes são abordadas orientações da estrutura e funcionamento do local de trabalho, mostrando aos novatos os caminhos a trilhar quando precisam, por exemplo, encaminhar projetos, resolver situações relacionadas à burocracia do ensino (cadernos de chamada, casos específicos de atestados recebidos dos alunos) entre outras questões.

d) Programa de desenvolvimento profissional docente na UNIPAMPA, que instituiu uma proposta de formação continuada dos docentes da universidade. Centra suas discussões a respeito dos seguintes temas: perspectivas atuais para Educação Superior, contexto social atual e o desenvolvimento profissional docente. Está organizado em torno de três grupos de trabalho: (1) Professores Ingressantes, (2) Professores Estáveis e (3)

Professores Coordenadores de Cursos.

e) Programa Institucional de Formação Docente da UFAM, destinado à formação continuada, cujo foco será a preparação pedagógica dos professores da Universidade Federal do Amazonas. As ações previstas para este fim são Oficinas Temáticas, Conferências, Palestras, Seminários, Mesas Redondas, Fórum de Debates; Sala Ambiente: como espaço on-line de assessoria pedagógica; Grupos de estudos e Cursos de formação continuada no campo da docência universitária.

Em síntese, pelo que mostram os relatos desses programas e de outras iniciativas pontuais, há uma preocupação das instituições citadas em apoiar o professor do ensino superior, no sentido de dotá-lo de competências didáticas que possibilitem a melhoria da sua prática docente.

A análise de todos relatos mostra que esse apoio acontece, em sua maioria, na forma de cursos (presenciais, semipresenciais ou a distância) ou de encontros esporádicos, descontínuos e de curta duração (algumas horas), na forma de oficinas ou seminários, participação do docente em conferências e palestras com especialistas. Raros foram os relatos de programas mais estruturados (apenas cinco) e é preciso investigar se estes têm garantida a sua continuidade. São programas desenvolvidos em etapas, sendo a primeira de recepção na qual se apresenta a Instituição nos seus aspectos históricos, normativos e administrativos; as demais envolvem encontros e reuniões para discussões das dificuldades dos professores, estudos, planejamento de ensino, pesquisa e extensão. As pautas giram em torno das necessidades evidenciadas pelos professores, sendo os principais o planejamento de ensino, a avaliação, os métodos e as estratégias de ensino, o uso das TICs.

Alguns trabalhos relatam as dificuldades na implantação de programas de apoio, sendo as principais a pouca disponibilidade de tempo das partes envolvidas, a pouca participação dos professores e a transformação dos encontros em momentos de catarse. Apesar das dificuldades, há relatos de êxito obtidos nas ações de apoio ao professor: a visibilidade das representações do perfil do professor e das suas práticas, o que abriu espaços para a problematização destas, proporcionando a mudança das concepções sobre a docência, a reflexão sobre a prática e a construção de laços cooperativos entre os pares, o que resultou na queda do índice de desistência dos principiantes.

Em todos os relatos analisados, os professores atendidos pelos Programas reconhecem a sua própria carência no que tange à formação pedagógica e atribuem a



esse fato a maior razão das dificuldades que enfrenta na inserção na docência. Os professores gostariam que a universidade investisse mais na sua formação pedagógica e que esta fosse desenvolvida com maior diversificação de atividades, além de minicursos, palestras e oficinas. Apontam a necessidade de a formação contemplar as suas maiores carências ou dificuldades, quais sejam: atividades didáticas para o ensino superior, abordagens inovadoras de ensino, técnicas de ensino, programação das aulas, planejamento da disciplina, a seleção dos recursos de ensino, definição de critérios de avaliação, a elaboração de questões de provas, organização burocrática da instituição. Ressaltam também que é necessário que as instituições formadoras levem em consideração a sua disponibilidade de tempo para participar das atividades formativas.

### **Considerações**

O número pouco expressivo de relatos sobre a iniciação na docência universitária, apresentados por autores brasileiros nas edições do Congresso analisado, permite-nos fazer a inferência de que as pesquisas sobre a iniciação na docência no nível superior (as dificuldades enfrentadas pelos professores, as necessidades formativas e o apoio institucional ao professor novato) e as experiências de formação desses professores em serviço, caso existam, ou carecem de divulgação nesse espaço de interlocução científica, ou de maior atenção, seja por parte dos pesquisadores, seja das instituições universitárias que recebem cada vez mais docentes novatos.

A continuar o ciclo da crescente ampliação de vagas no ensino superior, da consequente necessidade de ampliação do quadro de mestres e doutores e da não exigência de formação pedagógica para o ensino na universidade, continuará pesando sobre a universidade a exigência de fornecer o apoio ao professor iniciante, no sentido de proporcionar a formação deste para a inserção no mundo do trabalho docente.

Entendemos que a formação desse professor, dada a complexidade de seu trabalho, não caberia em capacitações pontuais. Concordamos com as sugestões de Vaillant e Marcelo (2012), Mayor Ruiz (2009), Marcelo Garcia (2009), citados anteriormente, quando apontam algumas possibilidades para que essa formação seja eficiente. Concordamos também com Stombus e Chodzinski (1998) quando citam que a formação não pode prescindir de ouvir os professores e as principais dificuldades que enfrentam no exercício da profissão: “saber o que os professores precisam e esperam de faculdades e empregadores vai ajudar a proporcionar experiências de indução e irá

construir sobre o fundamento para criar caminhos para o crescimento profissional contínuo” (STOMBUS; CHODZINSKI, 1998, p.13). Contudo, embora as dificuldades relatadas pelos professores sejam importantes para balizar uma proposta de formação, esta não pode estar restrita ao apontado por esses profissionais. É preciso considerar que as concepções do senso comum da docência, construídas pelos professores ao longo da vida, podem ofuscar-lhes a percepção de suas reais necessidades formativas. Assim, cabe aos formadores ampliar o olhar dos novatos para a docência e, portanto, dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão. Os aspectos frágeis e mais visíveis aos professores são certamente lembrados por eles e requisitados na sua formação (em geral, são restritos a técnicas de ensino e às relações humanas). Mas há outras tantas necessidades, possivelmente não tão evidentes, e que compõem o repertório ou repositório dos saberes docentes, para além dos conteúdos específicos da matéria a ser ensinada, de técnicas de ensino ou de como estabelecer boas relações com alunos e colegas de trabalho.

Ser professor é uma atividade complexa e difícil e, portanto, requer a construção de saberes plurais e multidimensionais, que possibilitem ao professor lidar com a incerteza, com os desafios, sempre novos, da sua profissão. Para tanto, a profissão de professor implica a compreensão do seu ofício nos seus contextos histórico, sociológico, filosófico e legal. Implica explorar seus diferentes espaços formativos (as instituições formadoras, os lugares informais e a prática, as respectivas possibilidades e limites), a relação entre pesquisa e ensino, além da extensão. Uma formação que contribua para proporcionar condições de possibilidade de o professor construir uma concepção de magistério como um ofício feito de uma multiplicidade saberes.

Não negamos aqui a importância da formação do pesquisador na atuação como docente. Os conhecimentos desenvolvidos nesse contexto, o adensamento teórico em um determinado tema de pesquisa são válidos no âmbito do ofício da pesquisa, mas são epistemologicamente distintos daqueles exigidos para o magistério. No entanto, a formação para a pesquisa pode auxiliar o pesquisador professor universitário, quando bem orientado, a olhar a docência como um fenômeno dinâmico e a levantar questões sobre diferentes aspectos relacionados ao ser professor e, com espírito investigativo, abrir-se para a busca de respostas às suas indagações. Não se pode considerar a pesquisa como uma atividade intelectual superior ao ensino e vice-versa.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. Pedagogia Universitária: valorizando o Ensino e a Docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 13-38.
- BARCO de SURGUI, S. Formação do docente universitário: mas quem é ele? In: VEIGA, I. P.; CUNHA, M. I. da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, Papirus, 1999. p.149-171.
- BRASIL, **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 23 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.
- BRASIL, **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.
- CUNHA, M. I. da (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço interinstitucional. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.
- CUNHA, M. I. da (Org.). **Qualidade da Graduação**: A relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.
- FEIMAN-NEMSER, S. **Learning to teach**. In: SHULMAN, L. S.; SYKES, G. Sykes (Ed.). Handbook of teaching and policy. New York, NY: Longman, 1983, p. 150-170.
- FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2005.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- HAMERNESS, K. et al. How teacher learn an develop. In: DARLING-HAMMOND, L. et al. (Ed.) **Preparing teachers for a changing world**. San Francisco: The National Academy of Education, Jossey-Bass-CA, 2005, p. 358-389.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos profissionais. In: NOVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.
- LORTIE, D. **School-teacher**: a sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- MAYOR RUIZ, Cristina. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO GARCIA, C. **El profesorado principiante**: inserción a la

docencia. Barcelona, Octaedro, 2009. p. 177- 210

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010.

PERRELLI, M. A, S. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia - 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educação**, Campo Grande, v. 4, p. 72-97, 2013.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, I. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROZENDO, C. A.; CASAGRANDE, I. D. R.; SCHNEIDER, J. F.; PARDINI, J. C. Uma análise das práticas docentes dos professores universitários da área da saúde. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 27, n. 2, p. 15-23, 1999.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996, p. 145-155.

SEVERINO, A. J. Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 129-146.

STOMBUS. G.; CHODZINSKI, R.T. **Alternative induction and internship models for teacher preparation**. Paper presented at ISTE, Canterbury, England, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais...**Fortaleza: UFCE, 1996, Mimeo.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2. p. 143-178, 1984.