



## **PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS INICIANTES E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, RELAÇÕES COM OS ALUNOS E INSERÇÃO PROFISSIONAL**

Neridiana Fabia Stivanin - UFPel

Helena Beatriz Mascarenhas de Souza - UFPel

Nadiane Feldkercher - UFPel

Gabriela Machado Ribeiro - UFPel

**Resumo:** O processo de expansão da Educação Superior no Brasil e a conseqüente seleção dos novos professores é uma temática que tem mobilizado nossos estudos e pesquisas. Neste trabalho discutimos as percepções de professores universitários iniciantes sobre qualidade da educação superior, relação professor e alunos e iniciativas de inserção na docência. O estudo caracterizou-se pela abordagem qualitativa e teve como colaboradores vinte e sete professores universitários, com até cinco anos de experiência profissional, vinculados a quatro universidades. Quanto à percepção da qualidade da educação superior os professores vincularam-na com a empregabilidade, a formação dos estudantes, a qualificação dos docentes, a infraestrutura da universidade e o cumprimento da sua função social. No que se refere à relação professor e alunos percebemos que os professores iniciantes apontam preocupações em mobilizar seus alunos e propor uma aprendizagem mais autônoma. E, sobre as iniciativas de apoio à inserção profissional os professores expressaram a valorização desses momentos e destacam a importância de terem sido recebidos por professores experientes que os acolheram e orientaram no contexto dos departamentos.

**Palavras-chave:** professores universitários iniciantes; qualidade da educação superior; relações professor e alunos; inserção profissional a docência.

### **Introdução**

Ao formular as políticas educativas, os governos têm anunciado entre suas metas fundamentais a expansão do ensino com qualidade. A mesma meta tem estado presente nos discursos dos gestores e dos órgãos responsáveis pela realização dos censos educacionais brasileiros, os quais sinalizam que a qualidade do ensino superior ainda não foi atingida. Dados do Censo da Educação Superior de 2010, publicados recentemente, “confirmam tendências e reforçam preocupações”, conforme afirma matéria veiculada na mídia sob o título: *Número de universitários aumenta, mas patamar ainda é baixo se comparado ao de*

*outros países, e a qualidade está longe de ser satisfatória*<sup>1</sup>. A matéria informa que o total de estudantes matriculados em algum curso de graduação já soma 6,4 milhões, o que representa uma alta de 110% no período de uma década. No entanto, a taxa de escolarização no ensino superior brasileiro está bem abaixo de alguns países da América Latina, como o Chile e Argentina, complementa a matéria, alertando ainda que “o Brasil precisa seguir no rumo da expansão da educação superior e, ao mesmo tempo, melhorar substancialmente sua qualidade, o que representa um desafio formidável”.

O que se observa é que no Brasil a expansão do ensino superior pela via da iniciativa privada alcançou 73% das matrículas. Na maioria das vezes essa expansão se dá através de instituições que centram suas atividades no ensino e em que a qualidade do trabalho acadêmico, muitas vezes, não é condição fundamental de funcionamento. Mesmo assim, com custos mais baixos, representam uma ameaça na guerra da competitividade, levando as universidades públicas, que enfrentam a complexidade da pesquisa, a procurarem formas de gestão próximas das empresas, incorporando lógicas de mercado que não faziam parte de sua constituição.

Esse cenário é instigante para analisar o caso dos “jovens” recém-doutores e/ou mestres que acorrem à carreira docente, nesses tempos de expansão, na expectativa de encontrar um espaço de profissionalização. Realizaram seus cursos de mestrado e doutorado, aprendendo a trajetória da pesquisa e, em geral, aprofundaram um tema de estudo verticalmente, num processo progressivo de especialização. Quando se incorporam à educação superior nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência, para o qual, na maioria das vezes, não estão preparados. Todavia, o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 versa literalmente sobre a condição de preparação para o exercício da docência universitária, prescrevendo que, para o exercício do magistério superior, a “preparação” dos professores será desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Esses Programas privilegiam o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa valorizadas na educação superior. Assim, os professores ingressantes cumprem com os requisitos da titulação requerida para o ingresso e apresentam significativa produção científica em sua especialidade, mas apresentam pouca ou nenhuma preparação pedagógica para assumir a sala de aula.

---

<sup>1</sup> Editorial da Folha de São Paulo, quinta-feira, 10 de novembro de 2011.

Por sua vez, a política de seleção dos docentes ratifica a lógica da formação em pesquisa, remetendo as questões pedagógicas a um patamar inferior de pontuação nos processos seletivos. Estes processos, que envolvem concursos públicos, avaliam o domínio do conhecimento específico do candidato para assumir o cargo de docente. O peso das produções científicas e dos títulos acadêmicos assumiu maior expressão e estes, na maioria dos casos, constituem-se em requisito à inscrição.

Essa situação ratifica que o perfil de pesquisador se constituiu no vetor da qualidade da educação superior e, portanto, da condição docente. Vai se consagrando o perfil de um professor que se distancia da representação histórica do *quem sabe fazer sabe ensinar*, passando para a equação que pressupõe que *quem sabe pesquisar sabe ensinar* (CUNHA; ZANCHET, 2010).

Para Barco, se os conhecimentos específicos são considerados como principais,

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. (1999, p. 153)

A autora afirma ainda que o concurso aparece, assim, como “um rito de passagem”, referindo-se à transformação de qualquer profissional em professor a partir desse processo seletivo. Tem-se hoje um corpo docente ingressante constituído, na sua maioria, de recém-doutores que realizaram uma formação acadêmica com sucesso e imediatamente introduziram-se na carreira docente.

Nesse trabalho discutimos as percepções de professores universitários iniciantes sobre qualidade da educação superior, relação professor e alunos e iniciativas de inserção na docência. O estudo caracterizou-se pela abordagem qualitativa e teve como colaboradores vinte e sete professores universitários, com até cinco anos de experiência profissional, vinculados a quatro universidades. A entrevista individual semiestruturada foi utilizada como instrumento de coleta das informações sendo as mesmas trabalhadas através da análise de conteúdo.

### **Percepções de qualidade da educação superior evidenciadas pelos docentes iniciantes**

Os docentes iniciantes, ao explicitarem sua compreensão de qualidade, revelaram diferentes entendimentos, relacionado-a com: empregabilidade; formação dos estudantes; qualificação dos docentes; infraestrutura da universidade e cumprimento da sua função social.

Para alguns docentes a noção de qualidade foi fortemente associada a características do egresso, passando desde uma visão bem pontual de inserção no mercado de trabalho, de desempenho em testes avaliativos, de autonomia na busca de qualificação, até uma concepção mais abrangente de formação cidadã.

Alguns entrevistados salientaram a independência do estudante, a iniciativa em buscar novas informações e o domínio de determinados conteúdos como aspectos a serem desenvolvidos por uma Educação Superior de qualidade. Isso é evidenciado por um dos entrevistados, ao afirmar que a qualidade do ensino é *a qualidade do produto final, como o estudante sai [...] a forma que a gente tem de demonstrar isso é como eles vão nos Enade, ou como eles são aprovados em concursos e coisas assim.*

Revelando uma outra perspectiva de egresso, um dos respondentes destacou que a Educação Superior de qualidade deve *desenvolver o senso crítico dos estudantes, compromisso social, ensino voltado para a transformação da realidade. Ensino Superior para além das demandas de mercado. O aluno deve sair apto a [...] entender-se como sujeito de um processo histórico.*

Apesar de apresentarem diferenças significativas entre si, os depoimentos focalizam a mensuração da qualidade da Educação Superior no indivíduo, no profissional egresso. Essa associação, em especial no primeiro caso, está atrelada, em grande medida, ao princípio da empregabilidade. Morosini (2001) é uma das autoras que chama a atenção para essa visão de qualidade, destacando que esse entendimento remete ao isomorfismo, à medida que aponta concepções e padrões de qualidade a serem seguidos, visando atender às demandas mercadológicas.

É pertinente considerar que, apesar de também focalizar o perfil do egresso como um dos atributos da qualidade da educação superior, ficou explícita a preocupação com uma formação que transcenda a colocação no mercado de trabalho. Houve professores que apontaram a formação cidadã do profissional como um elemento essencial, ao salientar a criticidade, o compromisso social e a compreensão do sujeito como ser histórico como aspectos importantes. Essas compreensões nos permitem dizer que os entrevistados tomaram como indicadores da qualidade a inserção do egresso no mercado de trabalho e na sociedade.

Outro aspecto mencionado pelos entrevistados remeteu qualidade ao corpo docente das Instituições de Educação Superior (IES) e ao seu comprometimento com as atividades de ensino, apontando que *a qualidade da educação superior passa pela qualificação e formação dos docentes, a construção de boas relações no ambiente de ensino, comprometimento e*

*dedicação dos docentes para com alunos e Instituição, vocação, flexibilidade, além, é claro, de infra-estrutura mínima, o que não significa a obrigatoriedade de altos investimentos em tecnologia. No meu ponto de vista, os atributos dos docentes são capazes de minimizar a falta de suporte estrutural.*

Nesse entendimento, embora haja um deslocamento da centralidade do aluno para o docente, revelou-se uma compreensão de qualidade ainda atribuída ao indivíduo, nesse caso ao professor. Compreendemos que o comprometimento e a dedicação são substanciais à atividade docente. Entretanto, há que se evitar a responsabilização exclusiva dos professores pela qualidade da educação, o que remete a ideia do professor como centro do processo educativo, como o “ser vocacionado”, o “salvador da pátria”. Essa perspectiva desresponsabiliza o Estado e atribui ao indivíduo a tarefa de dar conta de questões que extrapolam sua alçada.

Nessa direção, Garcia e Anadon (2009) explicam que a exploração, pelos discursos e pelas propostas educacionais oficiais, das auto-imagens e dos sentimentos de profissionalismo dos docentes, a incitação a sentimentos de autorresponsabilização pelo fracasso/sucesso do ensino e a adoção de uma postura salvacionista configuram um processo de auto-intensificação do trabalho docente.

Foi também sinalizada a necessidade de os docentes assumirem-se como professores, mesmo que desenvolvam paralelamente outra atividade no mundo do trabalho. Conforme destacou um dos entrevistados: *em um ensino superior de qualidade eu tenho que ter bons professores e o que rege ter bons professores? Professores que mesmo estando nas engenharias ou nas licenciaturas, são professores. É essa a grande questão, no momento em que eu chegar e me olhar no espelho e dizer eu não sou mais engenheiro, [...] mulher da linguística, eu sou professor. Eu encarnar esse personagem de professor educador o ensino melhora.*

Aspectos relacionados à infra-estrutura também foram mencionados como atributos da qualidade da Educação Superior. Conforme enunciou um dos respondentes, *qualidade é oferecer realmente para o aluno, em primeiro plano, a estrutura física, oferecer condições para que esse aluno possa desenvolver todo o potencial e buscar tudo aquilo que ele tem direito no momento que está matriculado numa universidade, seja pública ou privada. Esse deve ser o alicerce do ensino de boa qualidade.*

A posição que toma a infra-estrutura como condição de qualidade da educação superior também precisa ser relativizada. Embora os aspectos estruturais sejam sem dúvida

elementos necessários a uma educação de qualidade, o peso excessivo atribuído a essa condição pode remeter, conforme Sguissardi (2009), à ideia de universidade como centro de excelência, compreensão que pode estar vinculada à lógica empresarial que adentra e se dissemina no âmbito acadêmico. Morosini (2001) indica, ainda, que essa visão referenda a concepção de isomorfismo e padronização. A esse respeito a autora, utilizando-se dos estudos de Harvey (1999), esclarece que dentre as diversas acepções de qualidade e tipos de padrões, a preocupação com a estrutura corresponde à chamada qualidade excepcional, que prevê seus padrões excepcionalmente elevados de realizações acadêmicas, serviços e facilidades ligados aos recursos e à garantia de boas instalações.

A compreensão de qualidade vinculada à função social da universidade e formação dos alunos também foi mencionada por nossos colaboradores como dimensões importantes nessa discussão. A preocupação com a formação de sujeitos emancipados, capazes de entender e intervir na realidade em que estão inseridos revela, em grande medida, esse entendimento - o que pode ser visto no seguinte depoimento: *a educação superior deve ser uma educação que permita o povo emancipar-se, não somente posicionar-se no mercado de trabalho [...] Uma educação crítica e libertadora. Uma educação que seja personalizada, que permita atenção individualizada ao estudante e suas necessidades. Uma educação participativa, periodicamente avaliada e reorganizada, plural, aberta aos saberes científicos e populares, que permita a sociedade compreender-se e diminuir assimetrias. Ou, ainda, que nesse nível de ensino é importante o trabalho na formação do cidadão capaz de compreender a sua realidade social e utilizar a técnica/saberes para a mudança desta realidade. [...] para esperar uma melhora da realidade regional onde a instituição está inserida.* Esses dois entrevistados, entre outros, demonstraram uma preocupação com a repercussão da atuação desses profissionais no contexto em que estão inseridos. Ao se importarem com o entorno, com as contribuições que a instituição pode oferecer à sociedade, os professores pautaram o papel social da universidade.

As compreensões de qualidade destacadas pelos interlocutores neste item, se as unificarmos, remetem ao que Dias Sobrinho (1995) considera central nessa discussão. O autor explica que ao ser aferida a qualidade de uma IES, mais especificamente de uma universidade, ela deve ser vista e entendida não só como diagnóstico da gestão do curso/currículo, da produção científica, da estrutura física e dos recursos materiais, do modelo de autonomia do processo de ensino aprendizagem, mas fundamentalmente “da qualidade educativa e da relevância social institucional” (p. 61).

Partindo do entendimento que as relações entre professores e alunos podem constituir-se importantes indicativos, ainda que não mensuráveis, para o alcance de um ensino de qualidade, voltamos nossa atenção para os tipos de relações que os professores iniciantes mantêm com seus alunos em sala de aula.

### **As relações entre professor e alunos apontadas pelos professores iniciantes**

A entrevista com os professores iniciantes nos trouxe elementos para analisar as relações estabelecidas por estes com os seus alunos, e eventuais dificuldades encontradas para construir essas relações.

Alguns entrevistados destacaram que incentivam os alunos a envolverem-se com suas aprendizagens buscando conhecimentos, como expresso no seguinte depoimento: *Só a minha explicação não é suficiente. O aluno tem que tentar fazer sozinho, ele tem que pegar os livros, cadernos e trabalhar [...]. Eu procuro ensinar eles a chegarem nesse ponto.* Zabalza (2004) reflete sobre essa situação do “aluno aprendiz” dizendo que essa concepção

costuma ser a primeira reação de muitos docentes em relação ao processo da aprendizagem dos estudantes: considerá-lo como algo que não lhes compete diretamente. Sobre essa consideração bastante defensiva, criou-se uma visão de aprendizagem como algo que depende do aluno e não do professor. Nós, professores, apenas ensinamos (p. 188).

Nesse sentido, a expressão do professor iniciante é interessante, pois ao mesmo tempo em que demonstra uma preocupação com a autonomia do estudante, pode esconder uma tentativa de responsabilizá-lo por seus processos de aprendizagem e sucesso acadêmico, de certa forma isentando o professor.

Entendemos que uma preocupação essencial para quem desenvolve seu trabalho formativo na universidade, principalmente nos primeiros anos da docência, é a reconsideração constante dos processos e das estratégias por meio dos quais os estudantes chegam à aprendizagem. Para alcançar os objetivos educativos, para ocorrer a interação, o ensino que vise a aprendizagem, ponderamos que são importantes as formas de comunicação adotadas pelo professor para atingir os estudantes. Sobre isso um respondente disse: *nas primeiras aulas tu conheces o aluno, tu vais desenvolvendo o conteúdo conforme o aluno. Não adianta o professor fazer um discurso lá na frente [...] quem tem que entender é o aluno [...] tem que chegar até o aluno.*

Os professores iniciantes, em suas respostas, demonstraram preocupação com a aprendizagem dos estudantes e destacaram que a comunicação entre os sujeitos envolvidos nesse processo deve ser acessível, coerente com o contexto e no nível dos estudantes. Essa ideia aproxima-se do que lembra Rios (2008) quando diz que a aula não é algo que se dá, mas algo que se faz nas relações entre professor e alunos ou que quando “se faz aula” se ensina, portanto, quando professor e aluno se implicam em construir aulas, o ensino (e provavelmente a aprendizagem) é consequência.

Importa salientar a necessidade e o compromisso que o professor tem no sentido de conhecer seus alunos, suas expectativas, suas aspirações, seu contexto social e econômico. Se a aula é algo que o professor faz “com” o aluno, é extremamente pertinente que ele considere e investigue quem são seus alunos para na sala de aula poder construir um espaço de aprendizagens. Afirmou um dos respondentes: *Há momentos em que preciso ter sensibilidade suficiente para perceber que devo tratar o assunto com calma, pois [os alunos] se encontram cansados, desanimados, descrentes. Em outros, preciso ser mais contido, severo, a fim de [...] suscitar o interesse.* Esse professor reconheceu que o ensino “envolve elementos articulados: o professor, o estudante e o conhecimento”, como elucida Veiga (2006, p. 14) e revelou que o professor aprende ou aprimora a sua forma de ensinar a partir das práticas que desenvolve.

Em muitas das respostas dos entrevistados também foi possível detectar o respeito que os professores têm pelo conhecimento que o aluno traz, como percebido nessas expressões: *[eu] respeito a construção de cada sujeito e a história que cada um traz; Tento [...] permitir uma troca de conhecimentos e não a transmissão de saberes.* A essência dessas falas converge com as palavras de Zabalza (2004, p. 195) quando afirma 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”.

Diversos professores expressaram que *não é por ser professor que a gente vai dominar o conhecimento. Ninguém domina o conhecimento inteiro, nunca. Quanto mais a gente estuda mais a gente sabe e mais a gente sabe o quanto a gente não sabe.* O depoimento desse professor sintetiza uma visão de que o professor, assim como o aluno, é um sujeito que aprende.

Os respondentes apontaram ainda alguns desafios presentes nas relações professor e estudantes, dentre eles a dificuldade que os alunos têm para aprender, a dificuldade para desenvolver a escrita acadêmica e a resistência dos mesmos a novas metodologias. O desafio mais apontado foi a falta de comprometimento dos alunos com o processo de ensino e

aprendizagem, revelando que, muitas vezes, estes se mostram desinteressados e desmotivados. Esse é um desafio que o professor enfrenta, o de chamar a atenção ou cativar o aluno para participar do processo que vivenciam em sala de aula. A trajetória educativa dos alunos muitas vezes é calcada em processos mais reprodutores do conhecimento e, para alguns, a memorização dos conteúdos foi prática recorrente. Talvez poucas vezes tenham sido estimulados à participação e ao protagonismo no próprio processo de formação. Ao ingressarem na universidade os alunos carregam essas representações de aula, permanecendo “passivos” à espera do conteúdo a ser explanado pelo professor. Se os professores não se dispuserem a romper com esta perspectiva e seguirem apenas expondo os alunos aos conteúdos, estes se manterão pouco ativos, esperando pelo conhecimento pronto e acabado.

A maioria dos professores iniciantes mencionou ter uma boa relação com os estudantes, sem conflitos ou problemas. Um professor lembrou que as relações podem exigir algum tempo e investimento, reconhecendo que uma boa relação exige aproximação, requer conhecer o educando, sua realidade e isso não ocorre de forma instantânea. Para outros é complexo definir a intensidade e as características da relação professor-aluno. Talvez essa seja uma condição própria do professor iniciante, que tem de equilibrar a proximidade necessária com a autoridade que gostaria de exercer.

Outros professores destacaram aspectos emotivos, de amizade, de bem estar quando falaram de suas relações com os alunos: *tento sempre buscar com que os espaços em sala e fora de sala sejam prazerosos, instigantes e dialogados*; ou: *[percebo nessa relação a] necessidade do humor, da ironia, da crítica, da amizade*; ou ainda: *Eventualmente gosto de fazer uma brincadeira, que é para dar uma descontraída*. Esses professores, possivelmente, sentem-se realizados com o ensino que desenvolvem e com as relações que estabelecem com seus alunos, pois conseguem exercitar a condição que aponta Freire (1996) quando menciona que ensinar exige alegria, ensinar exige criticidade, ensinar exige querer bem aos educandos.

Uma particularidade da relação entre o professor iniciante e seus alunos é a proximidade de idade e de tempo escolar que comumente se verifica entre eles, como destacou um professor: *Tenho uma relação muito boa com os estudantes, talvez por não estar muito longe deles, tanto na idade quanto em tempo como docente. Também era aluno há não muito tempo atrás, o que faz com que eu entenda bem suas angústias, inseguranças, anseios e comportamentos*. Este professor assim como vários outros colaboradores deste estudo revelaram que as muitas horas de observação como estudantes contribuíram para a construção

de suas referências acerca do ensino e lhes ajudam a interpretar suas experiências (MARCELO GARCIA, 2009).

Por outro lado, esse mesmo fator de proximidade de idade e de tempo escolar entre professor e alunos pode ser um desafio na atuação docente, como apontado por um entrevistado: *Minha maior dificuldade, no início, era lidar com os alunos mais velhos do que eu, com mais experiência de vida e posições menos flexíveis. A proximidade de idade entre eu e eles ora é facilidade ora dificuldade na relação.*

Muitas das dificuldades relatadas pelos professores iniciantes, evidenciadas pela pesquisa, poderiam ser amenizadas, ou mesmo resolvidas, com iniciativas institucionais de apoio a sua inserção na docência universitária, é sobre elas que passaremos a tratar.

### **Iniciativas de apoio mencionadas pelos professores iniciantes**

O ensino, entendido como uma atividade prática e deliberativa com um claro componente ético, desencadeia novas perspectivas para pensar o desenvolvimento profissional como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão do professor sobre sua própria prática. A reflexão contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico, e sejam capazes de aprender com a sua experiência, como explica Marcelo Garcia (1999).

Poderíamos dizer que o desenvolvimento profissional do professor não diz respeito apenas ao pedagógico, ao conhecimento, a compreensão de si mesmo, aos aspectos cognitivos ou teóricos - mas a tudo isso ao mesmo tempo, delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento da carreira docente. O desenvolvimento profissional do docente iniciante pode, também, ser um estímulo para melhorar a prática profissional, as convicções e os conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade do fazer docente.

O desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidades de refletir, de pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas, de explicitar suas crenças e preocupações, de analisar os contextos e quando experimentam novas alternativas para suas práticas. Esse processo possibilita a autonomia compartilhada e uma forma de articular teoria e prática, na perspectiva de alcançar a qualidade do ensino que desenvolvem.

Assim, entendemos que os programas de apoio aos professores iniciantes constituem-

se em uma alternativa importante para o desenvolvimento profissional docente, pois neles é possível prever estratégias que promovam trocas e discussões que os ajudem a pensar o ensino que desenvolvem.

Considerando as exigências do momento de ingresso na universidade e a importância que têm as iniciativas organizadas pelas IES para apoiar, inserir e orientar os docentes universitários iniciantes, percebemos, neste estudo, que estas foram significativas e que ocorreram de diferentes modos.

Em geral foi possível perceber, nos depoimentos dos professores, que o apoio e a acolhida foram estabelecidos por dentro dos Departamentos, através de colegas com maior experiência, e, também, fora do Departamento, através de colegas com o mesmo tempo de docência e que estão inseridos em outras áreas da Universidade.

As ações que existiram foram vistas como positivas, especialmente aquelas sob a forma de orientações sobre a estrutura e funcionamento da universidade. Consideraram o apoio e o acolhimento institucional como elementos que contribuíram para a realização profissional, como exemplificam as seguintes falas: *O local onde trabalho sempre foi bastante coerente e sensível com a minha individualidade e necessidade. Permitiu que meu desenvolvimento acontecesse com minhas forças e com apoio institucional. Sem dúvida isso garantiu e garante minha realização;* ou *Entrei na Instituição [...] com a primeira grande contratação de professores, por isso tive diversos momentos de integração mesmo antes da nomeação. Havia uma preocupação da Instituição para com a equipe de docentes.*

Na perspectiva de Marcelo Garcia (1999, p. 249), além de o professor estar envolvido com a docência, a investigação e os projetos de extensão, precisa se ambientar “a uma nova cultura, normas, rituais, símbolos, etc., que devem ser conhecidos (ou reconhecidos) por qualquer professor que nela pretenda sobreviver”. As universidades possuem uma cultura material localizada no espaço e no tempo. Como explica o autor,

Os elementos de tal cultura incluem edifícios, instrumentos, equipes, mobiliário, livros e cassetes. Também possuem a linguagem, rituais, ideologia, mitos e crenças como cultura simbólica. Cada elemento da cultura simbólica requer um meio para a sua transmissão. A organização e orientação espacial, procedimentos de reuniões, normas para a distribuição de recursos, graus acadêmicos, normas para a sua obtenção, tudo isso determina aquilo a que se chama cultura organizacional. (1999, p. 249)

Diante da cultura organizacional da universidade e considerando as respostas de nossos interlocutores, percebemos que o apoio institucional, por meio da orientação e do esclarecimento sobre a estrutura e seu funcionamento foi significativo para os professores

iniciantes. Estas ações favoreceram seus movimentos no espaço em que estão se inserindo, auxiliando na compreensão dessa realidade e minimizando suas dificuldades iniciais.

Outra forma de inserção relatada pelos professores pesquisados se refere ao acolhimento recebido dos colegas, que possibilitou a ajuda mútua e a integração no ambiente de trabalho: *Com relação aos colegas encontrei apoio e também apoiei [...] Acho que isso foi favorecido pelos princípios do ambiente onde trabalho. Ele favorece a coletividade, a história inacabada, a paciência, ou: Sempre recebi bastante apoio aqui dos colegas [...] tanto a direção como depois a coordenação do curso sempre foi muito participativa, isso ajuda bastante.* E ainda: *Entre os colegas era visível o interesse na integração e tive a sorte de encontrar pessoas mais do que especiais que se tornaram uma família, muito além de colegas de trabalho.*

A partir desses depoimentos, percebemos que o apoio estabelecido entre os colegas pode contribuir para a construção de um ambiente de trabalho favorável à partilha de experiências, com base em uma postura colaborativa. Esta postura se caracteriza por ser um caminho fecundo para a construção de novas práticas de ensinar na universidade e contribui para minimizar as dificuldades iniciais da inserção na carreira, já que, ao se apoiarem mutuamente, podem fortalecer-se e aos poucos construir um sentido próprio para a docência. Esta concepção encontra guarida em Flores (2009, p. 87) quando explica que os professores que trabalham em culturas colaborativas

têm mais probabilidades de manifestar atitudes mais positivas diante do ensino, o que corrobora outras pesquisas que demonstram a conexão entre culturas e relações profissionais significativas de desenvolvimento e de apoio aos professores iniciantes.

A colaboração entre os pares incita a compreensão, a tolerância, a interação, a escuta do outro, a parceria, a confiança, a sensibilidade, o diálogo e, especialmente, a capacidade de perceber que a construção do percurso profissional também é feita coletivamente e exige intercâmbio e questionamento entre os pares. Talvez essa condição possa influenciar a qualidade do ensino que se desenvolve na universidade. Para Marcelo Garcia (2009) as possibilidades de melhorar o ensino e aprendizagem se ampliam quando os professores questionam de forma coletiva as rotinas de ensino que não obtêm sucesso e “examinam novas concepções de ensino e aprendizagem, encontram formas de responder as diferenças e os conflitos e se implicam ativamente em seu desenvolvimento profissional”<sup>2</sup> (p.13).

---

<sup>2</sup> Tradução nossa.

Uma de nossas respondentes referiu-se assim ao apoio e acolhimento recebido: *No meu departamento eu fui acolhida de braços abertos pela L., que estava aguardando ansiosa a minha chegada, porque há muitos anos não havia mais concurso. Então ela esperou ansiosa por uma pessoa nova, e depois logo veio a professora R. Nós fomos muito bem recebidas pela L., pelo departamento em geral.*

É importante considerar que a colaboração entre os colegas dentro dos departamentos se caracteriza por ser um caminho de duas vias, pois ao mesmo tempo auxilia os professores iniciantes e os professores mais antigos. Para os iniciantes, o acolhimento inicial lhes dá mais segurança e ameniza as angústias decorrentes do período de inserção neste novo espaço; para os professores mais experientes, pode ser uma possibilidade de discutir o ensino e as práticas desenvolvidas, possibilitando a renovação e o seu desenvolvimento profissional.

Marcelo Garcia (1999, p. 124), baseado em Borko (1986), destaca o professor mentor ou tutor como importante nos programas de iniciação, como um “professor permanente, com experiência docente, com capacidade de gestão de classe, disciplina, comunicação com os colegas, com o conhecimento do conteúdo, com iniciativa para planificar e organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade)”.

Essa iniciativa de apoio foi destacada por nossos interlocutores como um aspecto positivo e fundamental para que se sentissem acolhidos, amparados e estimulados a partilhar seus saberes com outros colegas. Foi *uma experiência interessante e fundamental poder entrar em sala junto com outros professores mais antigos e acompanhar o desenrolar das suas atividades.*

Da mesma forma, outro professor reforçou que *uma vez que ingressei com o grupo inicial da U., senti-me confortável na condição de igualdade com todos.[...] O exercício de eleger um tutor (professor antigo) para cada docente ingressante é uma prática da U., ao compartilhar as práticas da casa, suas dificuldades e possibilidades. É a ideia que mais me agrada.*

Quando os professores são acompanhados e orientados e, ao mesmo tempo, observam as práticas desenvolvidas por professores mais experientes, têm a possibilidade de refletir sobre as teorias que fundamentam suas práticas e compartilhar com os colegas o seu contexto diário de dificuldades e avanços.

## **Conclusões**

Uma das consequências da expansão do ensino superior no Brasil foi a contratação de um corpo docente constituído na sua maioria de recém-doutores e/ou mestres que realizaram sua formação acadêmica e, imediatamente, ingressaram na carreira docente. Mais do que nunca, a seleção dos docentes está privilegiando a titulação e a produção acadêmica dos candidatos. Essa condição implica o ingresso de docentes com um perfil que traz imbricada uma concepção de qualidade para a educação superior que destaca a pesquisa e a produção do conhecimento como eixo principal, reforçando a visão de que a pesquisa é um componente fundamental para a melhoria do ensino na universidade.

Essa foi uma das premissas que nos impulsionaram a desenvolver um estudo com o objetivo de compreender, através das expressões de professores iniciantes, as visões de qualidade, a relação que os docentes iniciantes têm com os alunos e como se inserem na carreira universitária. O percurso investigativo possibilitou a compreensão dos processos vivenciados pelos docentes iniciantes e favoreceu inferências sobre a realidade que analisamos.

Nas falas dos professores iniciantes evidenciamos as concepções de qualidade da educação superior relacionadas à empregabilidade dos egressos, a formação dos estudantes, a qualificação dos docentes, a infraestrutura da universidade e ao cumprimento da sua função social.

Nas falas dos professores iniciantes evidenciamos as concepções de qualidade da educação superior relacionadas à empregabilidade dos egressos, à formação dos estudantes, à qualificação dos docentes, à infraestrutura da universidade e ao cumprimento da sua função social. Acreditamos que todos esses aspectos devam ser considerados como indicadores de qualidade, sem serem excludentes entre si. A compreensão das diferentes dimensões de qualidade de forma fragmentada por alguns de nossos interlocutores talvez possa ser decorrente da falta de oportunidade de participar de espaços formativos que problematizem os diversos aspectos que envolvem a docência na Educação Superior.

Vale ressaltar que os professores iniciantes, talvez pela pouca diferença de idade entre eles e seus alunos, preocupam-se em estabelecer sua autoridade docente frente aos estudantes, mas mostram-se atentos e sensíveis em relação às exigências complexas que se fazem presentes na relação professor-aluno e ao (re)conhecimento das realidades onde desenvolvem suas práticas pedagógicas. Não deixaram de reconhecer e enfatizar que encontram dificuldades para mobilizar seus alunos para viverem os processos de ensinar e aprender de forma mais autônoma, entretanto empenham-se para que aconteça esse processo.

Outros aspectos que pudemos observar, diante dos resultados da pesquisa, foram a importância que os docentes iniciantes dão às iniciativas de apoio proporcionadas pelas IES, ao apoio dos pares e à receptividade com a qual são acolhidos nos departamentos. Também acrescentamos que os respondentes reconheceram que as IES precisam investir em processos formativos que os ajudem no seu desenvolvimento profissional.

Certamente essas conclusões não têm a intenção de tornarem-se verdades, porém entendemos que são apontamentos que podem contribuir com o conhecimento na área da pedagogia universitária e estimular outros estudos nessa direção.

## Referências

BARCO de SURGUI, S. Formação do docente universitário: mas quem é ele? In: VEIGA, I. P; CUNHA, M. I da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, Papirus, 1999. p. 149-171.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

CUNHA, M. I., ZANCHET, B. Qualidade acadêmica e recrutamento docente: valores e culturas em questão. In: **SEMINÁRIO DA REDE RIES**, 2010, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: Rede RIES, 2010. p.1-12.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação instrumento institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. In: BALZAN, N.. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.) **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 53-86.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO GARCIA, C. (Org.). **El profesorado principiante inserción a la docencia**. Barcelona, Ediciones Octaedro, 2009, p. 59-98.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do Trabalho Docente. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

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

MARCELO GARCIA, C. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. In: **Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**. v. 13, n. 1, 2009. p. 1-25. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. In: **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001.

RIOS, T. de A. A dimensão ética da aula ou o que fazemos com eles? In: VEIGA, I. P. de A. (Org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, Papirus, 2008. p. 73-93.

SGUISSARDI, V. **Universidade Brasileira no século XXI: Desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.