



MOTIVAÇÕES, EXPERIÊNCIAS INICIAIS E DESAFIOS: O QUE EXPRESSAM OS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS INICIANTES

Beatriz Maria Atrib Zanchet - UFPel

Maurício Vitoria Fagundes - UFPR

Helenara Facin - UFPel

RESUMO

O texto apresenta resultados de pesquisa que buscou analisar as motivações que levam profissionais de distintas áreas do conhecimento a escolher a docência universitária como sua profissão. Revelar os desafios enfrentados pelo grupo entrevistado tornou-se, também, objetivo da pesquisa. A investigação foi realizada com 27 docentes iniciantes atuando em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes universidades do sul do Brasil. A coleta de dados, realizada através de entrevistas semi estruturada, procurou suscitar a discussão sobre suas experiências iniciais e os desafios vivenciados nos primeiros anos da carreira. A análise dos dados foi realizada à luz do referencial teórico de Santos (1999), Marcelo Garcia (1999), Pimenta (1999), Zabalza (2004), Mayor Ruiz (2009), Cunha (2010), dentre outros. Os docentes registraram como motivação as influências familiares e de grupos de convivência. Reconheceram a ausência e a necessidade dos saberes pedagógicos para o exercício da docência na universidade. Foi possível concluir, a partir das respostas, que os docentes iniciantes precisam entender a docência como uma ação complexa que exige uma multiplicidade de saberes e conhecimentos específicos.

Palavras-chave: docentes iniciantes, ensino superior, formação docente

A problemática do professor iniciante vem se constituindo como um foco de interesse quer de pesquisas e intervenções, quer de políticas e ações institucionais. Alguns países já reconheceram que as consequências em não atender os problemas específicos dos docentes iniciantes trazem sérios prejuízos econômicos, tanto pela deserção dos mesmos como pelo impacto de suas ações no sistema educativo. No Brasil, ainda não existe uma efetiva preocupação por parte da maioria das universidades e das escolas para pensar ações e estratégias para atender os docentes iniciantes na carreira. No entanto, vislumbra-se que essa temática está chamando a atenção e começando a ganhar espaço em estudos de pesquisadores da área.

É preciso enfatizar que o início de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, do seu estatuto, do lugar que ocupa no *ranking* social e no do trabalho e das peculiaridades sócio-políticas que a caracterizam. Nesse sentido, o período de iniciação à profissão docente representa o tempo em que deve acontecer a transmissão da cultura docente,

dos conhecimentos, valores e símbolos da profissão assim como deve acontecer a adaptação do professor iniciante ao entorno social onde desenvolve sua atividade docente. Como explica Flores (2009, p. 86) “converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual que implica a (trans)formação das identidades profissionais”.

O que se percebe é que as experiências vividas nos primeiros anos da carreira são as que mais impactam a vida profissional de um professor. Ao mesmo tempo são elas que os ajudam a desenvolver percepções sobre o ensino, sobre os alunos, sobre o entorno onde atuam e sobre seu fazer docente. Nessa lógica, se as primeiras experiências são gratificantes, na maioria dos casos, os professores desenvolvem uma ideia positiva da profissão, caso contrário, afloram sentimentos de desencanto e/ou fracasso que poderão acompanhá-los por um longo período da carreira. Nessa perspectiva, a docência se constitui uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios, mas também com esperança e possibilidades.

Em relação aos desafios enfrentados por os professores, explica Murillo (2004, p.4), que

de maneira geral eles só contam com sua iniciativa pessoal e sua bagagem experiencial para ir construindo e desenvolvendo suas teorias sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Ao longo de sua vida foram interiorizando modelos e rotinas de ensino que se atualizam quando enfrentam situações de urgência onde tem que assumir o papel de professor sem que ninguém/nada o tenha preparado para tal.

Devemos considerar ainda que o início da carreira é identificado como sendo a fase dos confrontos, dúvidas, desordem relacionados com a dicotomia entre teoria e prática e dificuldade de entrosamento. A dificuldade de entrosamento, em geral, talvez seja resultado da pouca compreensão das necessidades pedagógicas requeridas pelo aluno. A maior parte dos docentes universitários não passa por processos de formação pedagógica, logo seu encaminhamento na docência fica marcado por hipóteses de um saber fazer próprio da profissão de origem. Assim, entendemos como Marcelo Garcia (1999), que é fundamental estar atento aos motivos que levam alguns profissionais a escolherem a docência como sua profissão, para que se possa ajudá-los na sua inserção à docência assegurando, assim, a possibilidade de termos um ensino de melhor qualidade e com profissionais mais bem preparados. Se acompanhados em sua trajetória inicial, é possível, conforme o autor, que os

professores tenham mais claro as representações e valores que vão se formando no percurso do *ser professor*.

Professores iniciantes, quem são eles? Interlocutores e percurso investigativo

Várias foram as questões que nos mobilizaram e deram rumo à pesquisa. Dentre elas elegemos para esse texto aquelas que davam conta de entender a fase da escolha da carreira e os desafios iniciais. Questionamos os docentes sobre os motivos/razões para ingressar na docência universitária (como se tornou professor universitário); suas experiências iniciais na profissão docente e os desafios que enfrentaram quando assumiram a docência.

O primeiro delineamento do campo empírico foi através da definição das Universidades que poderiam participar da pesquisa. Para tal, consideramos como critérios: *localização geográfica* em relação à atuação dos pesquisadores participantes do grupo (RS e PR), *dependência administrativa* (públicas e privadas). A partir desses critérios buscamos nas Universidades Federal de Pelotas (UFPel), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral – a indicação de professores que poderiam constituir a amostra através do contato com os coordenadores dos diferentes Cursos dessas IES. Após apresentarmos a pesquisa, solicitamos aos coordenadores que nos fornecessem os nomes dos professores iniciantes – com até cinco anos na carreira docente universitária – e oriundos de diferentes profissões. Ao recebermos a listagem com os nomes dos professores que atendiam os critérios acima fizemos um mapeamento inicial dos docentes e de suas respectivas áreas de atuação. No segundo momento, contatamos com os professores indicados para saber sobre sua disponibilidade para participar da pesquisa através de uma entrevista semi estruturada.

Constituímos uma amostra, a partir da disponibilidade dos docentes, que contou com 27 professores¹ que atuam em diferentes Cursos².

A entrevista semi-estruturada foi composta por vários eixos temáticos, além daquele apontado anteriormente. Interessou-nos saber também: quais as formas de apoio encontradas na IES ou no Departamento ou no Curso; a relação com os estudantes; o lugar de formação do

¹ A amostra ficou assim distribuída: 9 (nove) professores da UFPel, 6 (seis) professores da UNIPAMPA, 6 (seis) professores da UNISINOS e 6 (seis) da UFPR – Setor Litoral. Os professores entrevistados assinaram o termo de consentimento, mas optamos por não identificá-los no texto.

² Foram entrevistados docentes com formação básica nos Cursos de Nutrição, Engenharia Madeireira, Odontologia, Biologia, Medicina, Agronomia, Engenharia Agrícola, Matemática, Engenharia Florestal, Agroecologia, Gestão Ambiental, Administração, Ciência da Computação, Enfermagem, Engenheiro de Minas, História, Linguística e Farmácia.

professor universitário; os saberes específicos para a docência; a relação entre as atividades de pesquisa e atividades da docência. As questões foram organizadas de tal forma que nos permitisse ter um panorama geral sobre as ideias de cada respondente em relação aos tópicos acima mencionados. Além disso, essas questões foram elaboradas levando em consideração os estudos e trajetória realizada pelo grupo, como também as pesquisas da área, tais como as de Cunha (1998, 2003, 2005, 2006); Pimenta (2008), Barnett (2008); Mayor Ruiz (2007); Zabalza (2004), Marcelo Garcia (1999), entre outros. A análise dos dados considerou os princípios da análise de conteúdo, pois esse enfoque constitui-se em um conjunto de técnicas de análise de comunicação “visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 1979, p. 42).

Importa explicitar os apoios teóricos que sustentaram a escolha do tempo de 5 anos para caracterizar *professor iniciante*. Nesse sentido, observamos que há uma convergência entre os muitos autores que trabalham a conceituação do professor iniciante, quando tratam do tempo de exercício de magistério que vai de 1 a 5 anos de docência e quando se trata de esclarecer que as características ou sequência na e da formação/construção de conhecimentos pertinentes ao exercício da docência não são necessariamente comum a todos os docentes, como esclarece Huberman (2000, p. 37), “não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre na mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas”.

Huberman (2000) caracteriza a fase inicial como um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. Acerca do aspecto da “sobrevivência” explica como sendo a fase em que o docente tem o choque com o real, com a complexidade da situação profissional, ligada a um tatear constante e a preocupação consigo próprio. Quanto ao aspecto da “descoberta” relaciona ao entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar em uma situação de responsabilidade e de se sentir parte de um corpo profissional.

Para Zoia Bozu (2010) o professor iniciante vive seu primeiro ano de ensino como uma experiência problemática e estressante. Nesse primeiro ano os professores desenvolvem sua identidade profissional construindo um autoconceito. Durante esse primeiro ano o professor inicia um processo de reorganização de conhecimentos, valores, atitudes e conceitos que desenvolvera no período de sua formação inicial, dando início à construção de seu próprio estilo de ensino.

Para Vera (apud ZOIA BOZU, 2010, p. 58) “o professor principiante é uma pessoa, geralmente jovem, que se encontra em um momento de transição” nos mesmos aspectos citados por Zoia Bozu, porém em um período de tempo maior, os situa ao longo dos três primeiros anos de exercício docente.

Em se tratando do ensino superior optamos, nessa pesquisa, por considerar o professor iniciante como aquele recém graduado em uma profissão que não lhe preparou para a docência (profissionais liberais ou bacharéis), com título de mestre e/ou doutor na sua área de conhecimento, que inicia a docência pela primeira vez, na universidade, ou seja, não tem experiência prévia como professor. Essas foram, então, as características dos nossos entrevistados.

No percurso da análise: motivações, experiências iniciais e desafios vivenciados pelos docentes iniciantes

É possível afirmar que o encaminhamento profissional está diretamente ligado à trajetória de cada sujeito, assumindo perspectivas de aprendizagem e práticas desenvolvidas ao longo da vida. De uma maneira geral, os professores carregam consigo recordações e experiências individuais que acabam por singularizar a vida de cada pessoa.

Esta condição foi muito presente nas respostas dos docentes entrevistados quando perguntamos sobre os motivos que o levaram a escolha da carreira docente universitária. Em suas respostas atribuíram muita importância as suas experiências como alunos e recordaram alguns professores que marcaram suas trajetórias escolares e de uma forma ou de outra influenciaram a opção pela docência.

Tardif (2002) sinaliza que uma das primeiras profissões que temos contato desde a infância é com professores, e que a experiência escolar marca muito podendo ser reproduzido, na vida profissional, os modelos introjetados. Percebemos, em alguns relatos, que os docentes escolheram sua profissão pela admiração da atividade de seus professores. Um dos respondentes referiu-se aos sentimentos que percebia nos professores e expressou que *tive professores que além da sala de aula e da pesquisa, exerciam a extensão com amor e dedicação e que, por isso, mesmo sem saber, foram a influência decisiva para mim*. Na mesma direção outro docente disse que admirava o entusiasmo do professor, e essa condição ajudou-o na decisão pela docência. Disse que *a história da docência veio na verdade durante o cursinho mesmo, onde na época eu comecei a ver aqueles professores que falavam daquela*

forma fantástica, entusiasmada e naquele momento eu balancei muito sobre se eu devia mesmo fazer odontologia ou então alguma coisa mais voltada para o ensino mesmo, [...], e daí quando eu entrei na odontologia eu já entrei meio com a ideia fixa de que, se possível, fazer docência depois. Também foram mencionadas as aproximações com professores através de outras atividades acadêmicas, como por exemplo, as bolsas de iniciação científica. Uma entrevistada referiu-se a essa condição relatando que *passei por diferentes modalidades de bolsas de pesquisa e atuei como presidente do diretório acadêmico, tendo assim a oportunidade de me aproximar mais das atividades docentes e de professores marcantes tanto por práticas pedagógicas positivas quanto negativas, que certamente influenciaram meus primeiros anseios em ser professora.*

Outro depoimento ratifica a ideia de aproximação com os professores como possibilidade de ficar motivada para a docência. Expressou o entrevistado: *eu sempre trabalhei com os professores da pós-graduação, vi como eles trabalhavam, gostei do jeito deles trabalharem.* Um docente salientou sua motivação pela docência dizendo que *acredito que foi durante o mestrado que me rendi de vez à vontade de seguir na carreira acadêmica. Talvez por um misto entre ter cursado um programa interdisciplinar e conviver com docentes de diferentes áreas de conhecimento e ter tido um ótimo orientador e colaboradores, que mais do que professores, foram dignos mestres.*

As respostas nos permitem afirmar que os entrevistados referiram-se as experiências mais relevantes da sua época como estudantes e essas estão relacionadas com os professores com os quais conviveram. Nessa perspectiva, Flores (2009, p. 61) cita Russel (1997) para explicar que “o modo no qual os professores ensinam têm mais influência ou impacto nos alunos que aquilo que ensinam”. Foi possível observar que a motivação para a carreira docente está alicerçada em suas trajetórias de estudante, nas observações das práticas e exemplos de antigos professores.

Outro aspecto ressaltado foi o desejo ou admiração pela profissão ser estimulada a partir das vivências e vínculos com parentes próximos que são ou foram professores e passaram de alguma maneira uma imagem positiva sobre o ser professor. Alguns deles enfatizaram que acompanharam a vida de professores de seus pais e isso se tornou fonte de motivação para a escolha da docência. Relatou o entrevistado: *talvez o grande motivador seja o fato de que eu acompanhei a vida profissional de docência dos meus pais, que então vivenciava junto com eles essa ideia de dar aula, de estudar para dar aula, de se aperfeiçoar, então isto certamente de forma implícita ou explícita me levou um pouco para essa área.* Na

mesma direção outro respondente disse: *eu venho de uma família de professores na verdade, meu pai era professor, minha mãe também professora, então, sempre tive contato com esse mundo, na verdade tinha muito interesse, sempre gostei muito, talvez por essa influência mesmo de valorizar o estudo e foi uma coisa que foi passada sempre em família isso, sempre fui muito ligado a essa questão.*

Alguns respondentes apontaram a inserção na pesquisa em seu tempo de estudante como outra condição para a escolha pela profissão. Explicaram que a pesquisa proporciona uma vinculação mais direta com o ensino, favorecendo um trabalho mais qualificado compreendendo a importância de uma perfeita ligação da teoria com a prática. Marcelo Garcia (1999, p. 205) referindo-se ao período de socialização dos professores iniciantes, faz referência ao período em que os professores foram alunos e explica que

...existe uma socialização prévia durante os anos em que o futuro professor foi aluno, observou professores a ensinar, colaborou com algum professor na realização de investigação, pôde ter sido representante dos alunos e, por tal, assistiu a reuniões do Conselho Departamento, etc. durante esse período, os futuros professores aprendem formas de comportamento, estilo de ensino.

Alguns respondentes expressaram a condição explicada por Marcelo Garcia dizendo que a *ideia de ser professor não era nova. Durante a pós-graduação, via com entusiasmo a perspectiva de compartilhar os conhecimentos com colegas e estagiários, apesar de pouco contato com a sala de aula e nenhuma formação efetiva para a docência.*

É importante salientar 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 a oferta de cursos. São, porém, argumentos complementares, que se aliaram às razões sustentadas em motivações mais consequentes”. Alguns entrevistados, nessa direção, explicaram que: *eu não sabia o que queria porque gosto de muita coisa. Eu queria a universidade e comecei a riscar os cursos que eu não queria jamais, e me restou, então, Ciências Biológicas.*

A insatisfação com o mercado de trabalho também foi um argumento citado por um entrevistado, dizendo que *eu trabalhei quase quatro anos numa indústria de calçados, era um trabalho muito desgastante, muito repetitivo, com um salário baixíssimo, com um ambiente ruim para se trabalhar, com pessoas desagradáveis de conviver, e eu decidi que não queria esse tipo de carreira para mim, eu não queria essa vida para mim.*

Como foi possível perceber o professor quando inicia a sua carreira não a inicia no vazio, pois traz à tona sua história de vida, experiências, sua socialização em todos os níveis, ou seja, no ambiente familiar, escolar, dentre outros, que foram se acumulando com o tempo de estudante.

Como explica Pimenta (2008, p. 79)

os professores quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências que lhes possibilita dizer quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em sua vida, isto é que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família.

Quando se perguntou aos docentes sobre suas experiências iniciais e sobre os principais desafios que estão enfrentando no início da carreira, os professores apontaram a falta de formação pedagógica como um fator preocupante. Explicaram que o curso de graduação foi balizado na perspectiva técnica, e posteriormente a pós-graduação foi alicerçada na investigação de problemas muito específicos logo, esses aspectos limitaram significativamente sua prática pedagógica. Como relata um professor: *não sei absolutamente nada de didática, nunca discuti um autor. Tudo que aprendi é porque observei alguém fazendo, é porque troco figurinhas com os alunos para tentar achar o caminho*. Nessa direção outro entrevistado disse: *eu ia aprendendo e eu ia trabalhando ao mesmo tempo. Tive que ir corrigindo as coisas ao mesmo tempo em que eu ia trabalhando, não tive tempo para me preparar antes... comecei a dar as primeiras aulas do jeito que achava e tive que ir corrigindo*.

Os professores reafirmaram que para o exercício da docência no ensino superior, a formação de sua base profissional é importante mesmo que não ela não seja voltada para o ensino. No entanto, mostraram preocupação em relação à formação pedagógica, pois nos seus cursos de mestrado e/ou doutorado não tiveram oportunidades de discutir o ensino. Reafirmaram que esses cursos estão muito voltados para a formação do pesquisador e pouca ou nenhuma preocupação é vislumbrada no sentido da preparação do professor para enfrentar os desafios da sala de aula. Explicaram que a docência é um exercício que pode ser aprimorado, mesmo que no início ele seja repleto de dificuldades. Argumentam que, se o

professor gosta do que está fazendo e tem interesse na docência, vai melhorando e superando as dificuldades encontradas. Afirmaram que ter o domínio consistente do conteúdo é condição mínima.

As ideias anteriores nos remetem ao que Zabalza (2004, p.11) explica em relação à compreensão da profissionalização da docência, pois, para o autor, compreender a docência como uma profissão é admitir que “conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente”. E complementa explicando que o trabalho docente envolve vários tipos de conhecimentos e competências que necessitam de uma preparação específica. O autor diz, também, que a capacidade intelectual do docente e a forma como abordará os conteúdos são muito distintas de como o especialista o faz. Esta é uma maneira de se aproximar dos conteúdos ou das atividades profissionais pensando em estratégias para fazer com que os alunos aprendam. Essa posição é ratificada na expressão de um docente quando disse que um dos *desafios é sempre estar me perguntando se o conteúdo e a metodologia que a gente está utilizando, a didática em sala de aula está atendendo a questão do aluno até para o mercado de trabalho, tanto é que é uma questão que eu estou me perguntando e que talvez seja o meu desafio de doutorado, trabalhar a formação do assistente social, então esse é o meu desafio. Eu não diria que é uma dificuldade, eu vejo mais como um desafio, o que eu estou ministrando em sala de aula é realidade para a profissão?*

Nossos interlocutores também mencionaram como aspecto desafiador, a relação com os pares. Os docentes, algumas vezes, se sentem intimidados pelos colegas mais antigos, pois como nos disse um dos depoentes: *eu acho que o maior desafio do professor iniciante é frente aos colegas que são mais antigos no departamento. Eu cheguei com muita vontade de trabalhar e é obvio que existem aqueles professores que não vêem a gente com bons olhos ...* explicando que seria no sentido de mudar um trabalho que já fazem há alguns anos. Alegaram também que em alguns casos são tratados de maneira indiferente, não recebem nenhum apoio ou uma manifestação de acolhimento como percebemos na expressão de um respondente: *eu não tinha nenhum apoio, não tinha nenhuma troca com outros professores mais experientes, e em alguns momentos eu me senti meio assim sem saber direito como fazer as coisas, e faltou apoio nesse sentido. Eu cheguei e não tinha realmente, nem pelos colegas, nada, no sentido que também não tinha muito com quem conversar sobre os problemas, não tinha muita abertura nesse sentido. Isso fez falta.*

A falta de solidariedade e comportamento de indiferença dos professores mais experientes com os demais pode ser reflexo da exacerbação dos valores neoliberais em que a lógica predominante é o pragmatismo, a competição individual é incentivada e os sistemas de avaliação externa tem como objeto a ação individual, não a coletiva (CUNHA, 2005).

Em contraposição a essa sistemática, a relação entre docentes em um ambiente educacional, independente dos diferentes estágios da carreira, deveria primar pelo diálogo e pelas trocas. Conforme elucida Cunha (2000) as instituições de ensino demandam um professor que estabeleça diálogo com seus pares, que busque planejar coletivamente, que consiga expor e debater as suas condições de ensino, “que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece” (p. 49).

Corroborando essa ideia, destacamos o depoimento de um professor quando explicou que *quando eu comecei com a docência várias pessoas foram o meu suporte de aprendizado, e eu não tenho vergonha. Acho que até hoje quando a gente precisa tem que trocar experiências com quem já fez, esse é o meu pensamento.*

Outra dimensão relativa aos desafios citados por nossos interlocutores foi a falta de estrutura física, de materiais imprescindíveis para o ensino de alguns conteúdos, que em determinados cursos, é o caso de laboratórios, pois alegaram que fatores como esses muitas vezes dificultam suas práticas.

Alguns respondentes mencionaram o fato que não são garantidas as condições mínimas de trabalho, pois *quando eu cheguei aqui não tínhamos nem um microscópio instalado para dar uma aula prática, não se tem livros. Ainda hoje se pede e não se consegue. É muito difícil, não havia recurso algum, isso gera uma série de dificuldades que frustram o professor.* A situação descrita por esse professor nos remete a discussão da precarização do trabalho docente e o sucateamento que vem sofrendo a universidade pública. Percebemos que a disseminação das políticas neoliberais que, entre outras diretrizes, apregoam a minimização da participação estatal na economia do País e no mercado de trabalho e fomentam o descomprometimento do Estado com dimensões substanciais da vida humana como saúde e educação, e que acenam para uma economia alicerçada nas empresas privadas e nos princípios do capitalismo, repercute no ensino superior. Esse nível de ensino enfrenta, assim, duras consequências evidenciadas principalmente na intensificação do trabalho docente e na falta de investimento em infra-estrutura, equipamentos e materiais necessários para o desenvolvimento de práticas experimentais.

A exigência da alta produtividade acadêmica, o aumento de vagas para o ingresso no ensino superior, ocasionando o inchaço das salas de aula, o crescimento do número de diferentes cursos, sem a contrapartida estatal necessária, acarretaram para os docentes uma sobrecarga de trabalho para além daquelas que já são próprias do trabalho docente. Além de dar conta do preparo das aulas, professores precisam improvisar ou adaptar suas aulas em virtude da falta das condições mínimas necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho. Esses problemas que são enfrentados por os docentes estão muito presentes no cotidiano do início da carreira.

Considerações finais

Os docentes universitários iniciantes, em sua vida de estudantes, conviveram com professores e aprenderam algo sobre “dar aulas”, conhecem alguns recursos pedagógicos que lhes foram apresentados e essa condição não pode ser desprezada, pois, através dela, construíram representações sobre o que é ensinar e aprender. Essas representações orientam, muitas vezes, o processo de docência que instituem.

A atividade de ensino, porém, exige a resignificação dos conhecimentos teóricos em contextos de práticas que são peculiares e localizadas. Os professores universitários enquanto profissionais, sejam os iniciantes ou mais experientes, teriam de possuir conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de suas tarefas e de seus compromissos. A docência será uma atividade profissional na medida em que realizarmos uma formação profissional permanente, específica, acreditada e reconhecida.

Mesmo que nossos interlocutores tenham mencionado que durante seus cursos de mestrado e/ou doutorado aprenderam metodologia para fazer pesquisa, e não aprenderam metodologia de ensino, entendemos que expressaram nas suas falas preocupação com uma formação que os ajude a enfrentar os desafios da docência, pois de qualquer forma, as funções de docência e de pesquisa precisam de formação.

Torna-se importante, no contexto da formação dos docentes iniciantes na carreira universitária, refletir sobre sua formação pedagógica, além de buscar compreender os processos que esses docentes vivenciam para construir saberes para o ensino.

Salientamos que a tarefa fundamental do professor universitário iniciante durante seus primeiros anos de docência deveria ser a aprendizagem, focando seu pensamento e suas atitudes para as demandas do ensino. Ou seja, é importante aprender a linguagem da prática

do ensino. Nessa perspectiva, acreditamos que os docentes iniciantes deveriam, talvez, dedicar-se nos primeiros anos da carreira a desempenhar funções que os ajudassem a aprender o exercício da docência, entendendo-a como uma profissão de conhecimentos específicos e que carece de sustentação epistemológica. Caso contrário há um grande risco de ficarem fortemente limitados a reprodução, perdendo a oportunidade de atuarem como sujeitos protagonistas de outro tipo de educação.

Referências

BARDIN, L. **Análise do discurso**. Lisboa. Edições 70, 1979.

BARNETT, Ronald (ed.) **Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia**. Barcelona, Editorial Octaedro, 2008.

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 3, Enero, 2010, 55-72.

CUNHA, Maria Isabel da **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara/SP, JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como Mediação da Formação do Professor Universitário. In: MOROSINI, Marília (org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2003, 15 Ed.
CUNHA, M. Isabel da. ZANCHET, Beatriz Maria A. **SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA E INOVAÇÕES: construindo de saberes docentes**. In: II Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares. Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares. Braga, Portugal, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da, et alii. **Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária**. IN: Anais do IV Congresso Internacional de Educação. Unisinos, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Pedagogia universitária: inovações pedagógicas em tempos neoliberais**. JM Editora, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, B. M. B. A. **SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA E INOVAÇÕES: construindo de saberes docentes**. **Educação & Linguagem**, v. 1, p. 229-249, 2007.

CUNHA, Maria I. da. **Qualidade do ensino de graduação: relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional**. Projeto de Pesquisa, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da (org). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP:Autores Associados, 2005.

_____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Relatório de pesquisa, 2010.

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.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. IN: NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

MAYOR RUIZ, Cristina (org.). **El asesoramiento pedagógico para La formación docente del profesorado universitario**. Ed. Universidade de Sevilha, 2007.

MAYOR RUIZ, Cristina. *Los condiciones profesionales del profesorado universitario. Um estudo com profesores principiantes y com experiência*. **Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 5, n. 2, 2001 , p. 47-74.

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

MARCELO GARCIA, C (org). **El profesorado principiante inserción a la docencia**. Barcelona, Ediciones Octaedro, 2009.

MURILLO, Paulino. *Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios*. **Revista Fuentes**, n.6, Universidade de Sevilha, 2004, p.75-95.

PIMENTA, Selma (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S e ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n.4, 215-233, 1991.

TARDIF, M, Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Boaventura de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

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