

ARTIGOS

PROGRAMAS DE INSERÇÃO À DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS¹

Neridiana Fabia Stivanin
Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

RESUMO: Ao estudar o período de inserção na docência universitária é possível observar que os professores, quando ingressam na carreira, desempenham atividades de ensino para as quais não tiveram formação pedagógica. Assim, o início da docência traz um sentimento de insegurança em relação ao processo que os professores vivenciam, tanto em relação aos alunos quanto em relação à convivência com seus colegas e as exigências das IES. Os professores ingressantes vivem seus primeiros anos de trabalho no ensino como uma experiência problemática e estressante, precisando aprender a usar os recursos pessoais de que dispõem para enfrentar com êxito as situações do ensino. Durante os primeiros anos da carreira, produz-se um processo de reorganização dos conhecimentos aprendidos enquanto estudantes para poder ensiná-los, e isso não é tarefa fácil. Essas constatações, juntamente às condições específicas dos professores iniciantes, nos estimularam a pesquisar se os programas de inserção à docência podem ser apontados como estratégias para ajudar os professores no enfrentamento das dificuldades do início da carreira, e se podem qualificar seu processo de desenvolvimento profissional. Neste texto, discutimos esses aspectos através das percepções de professores universitários iniciantes que participaram de um programa de formação e inserção à docência desenvolvido em uma universidade do Rio Grande do Sul. O estudo caracterizou-se pela abordagem qualitativa e teve como colaboradores quinze professores universitários, com até cinco anos de docência. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas e analisados à luz do referencial de Marcelo Garcia (1999, 2009a), Mayor Ruiz (2002), dentre outros. É possível afirmar que programas dessa natureza, quando proporcionam discussões pedagógicas e ajudam na inserção dos professores, tornam-se possibilidades concretas que qualificam o processo de desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Docentes universitários iniciantes; Formação docente; Programas de inserção à docência.

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS: O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Ao estudar o período de inserção na docência universitária é possível observar que os professores, quando ingressam na carreira, desempenham atividades de ensino para as quais não tiveram formação pedagógica. Iniciam suas atividades em sala de aula, de maneira geral, sem conhecimentos pedagógicos que os ajudem a desenvolver o processo de ensino pelo qual são responsáveis. Suas práticas, na maioria das vezes, seguem os modelos de seus ex-professores, sem grandes questionamentos sobre questões pedagógicas que as envolvem.

É necessário considerar que, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96, no seu artigo 66, trata a formação do docente como *preparação* de professores para atuar no ensino superior, prescrevendo que aquela “[...] far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996), e é sabido que esses programas são centrados no aprofundamento especializado em uma área do conhecimento. Poucos são os programas de pós-graduação que oferecem possibilidades de discussões e/ou estudos de cunho didático-pedagógico.

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

As investigações sobre o início na profissão docente assinalam que a maioria dos professores ingressantes vive seus primeiros anos de trabalho no ensino como uma experiência problemática e estressante. Precisam aprender a usar os recursos pessoais de que dispõem para enfrentar as situações do ensino. Durante os primeiros anos da carreira se produz um processo de reorganização dos conhecimentos aprendidos enquanto estudantes para poder ensiná-los, e isso não é tarefa fácil.

Autores como Marcelo Garcia (1999), Veenman (1988), Mayor Ruiz (2002), Huberman (1992), Feixas (2002), Bozu (2009, 2010), Isaia, Maciel e Bolzan (2010), Papi e Martins (2010), Sanchez Moreno e Mayor Ruiz (2006) nos ajudam a melhor compreender esse período desafiante. Esses autores vêm desenvolvendo investigações especificamente voltadas à compreensão do processo de inserção na docência. É possível observar nas pesquisas diferentes formas para se referirem a esse período.

Marcelo Garcia (1999, p. 114), faz referência a um período de socialização que ocorre num jogo de relações entre o profissional e o sistema. Ele o caracteriza como um período “em que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, e tenta alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia a dia”.

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

Huberman (1992), ao estudar o ciclo de vida dos professores, elucida que, ao iniciar o percurso profissional, o professor passa por uma fase de sobrevivência e descoberta, uma fase permeada de confrontos

entre o *novo* e a *exploração* de possibilidades de ação, avançando gradativamente para uma fase de estabilização, em que começa a tomar uma maior consciência do seu papel e de sua responsabilidade enquanto educador. Esse *ciclo*, conforme a definição do autor, não se constitui em etapas fixas, mas sim num processo dinâmico e bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor.

Feixas (2002), investigando o contexto universitário, considera o início da carreira nesse nível de ensino como um período difícil e que pode provocar insatisfações nos professores, levando-os a questionar sua capacidade para atuar como docentes. A autora explica que, em muitos casos, o local de trabalho não é o que imaginaram e “muitos professores iniciantes se sentem pouco preparados para enfrentar os problemas e suportar a pressão institucional” (FEIXAS, 2002, p. 4). Em alguns casos, é possível observar que o fato de os docentes não se sentirem “preparados” pode ser uma das razões que os leva a desistir da profissão. Isso acontece quando as condições encontradas no contexto do trabalho são permeadas de experiências negativas e frustrantes com relação ao desenvolvimento da disciplina e também na convivência com os alunos.

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

Para Isaía, Maciel e Bolzan (2010), os primeiros anos de docência constituem o período de converter-se em professor. No entanto, é preciso considerar que esse processo não é tarefa simples, pois exige saberes e conhecimentos que não foram aprendidos na formação. Geralmente os docentes universitários possuem um vasto conhecimento de sua área específica, mas como não tiveram formação para a docência,² pouco ou nada conhecem sobre as questões ligadas ao ensino e sentem-se, no início da carreira, angustiados e confusos com as decisões que devem tomar para que possam ensinar seus alunos.

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

os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (PAPI; MARTINS, 2010, p. 43).

A este respeito são importantes também as colocações de Marcelo Garcia (1999, p. 250) quando explica que não devemos conceber o professor principiante como um “sujeito passivo, acrítico, que assimila e imita as condutas e crenças da organização”. Sob esse ponto de vista, os docentes iniciantes podem ser uma fonte de renovação das práticas de ensino desenvolvidas na universidade, especialmente se forem orientados e auxiliados para tal.

PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os programas de iniciação à docência, também chamados de programas de indução ou inserção, de acordo com Ferreira e Reali (2005), são aqueles programas direcionados aos professores nas suas primeiras

² Tratamos aqui de professores que não fizeram cursos de licenciatura.

inserções profissionais e têm por propósito “auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais” (p. 2).

Na perspectiva de Marcelo Garcia (1999), os programas de iniciação para professores principiantes

dão resposta à necessidade de ser facultada assessoria e formação aos docentes que se encontram no seu primeiro ano de ensino. Respondem [...] à concepção de que a formação de professores é um *contínuo* que tem de ser oferecido de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira docente (p. 119).

Bozu (2009) entende que o professor universitário necessita de uma etapa de socialização profissional baseada em uma formação específica que ajude a desempenhar melhor a função docente. Essa formação, na expectativa da autora, deve estar embasada na “capacitação didática, na aquisição de determinadas habilidades básicas, de caráter pessoal e também técnico, diretamente relacionadas à atividade docente” (p. 326). É nesse contexto que a existência de programas de iniciação assume papel fundamental, pois, de acordo com Bozu (2009), esses programas podem amparar os professores no período inicial de enfrentamento da profissão e funcionar como um mecanismo prático de socialização.

De acordo com estudos de Marcelo Garcia (1999), os objetivos que geralmente são buscados com a realização dos programas de iniciação à docência, além de estarem essencialmente voltados para melhorar a ação docente, também buscam “aumentar as possibilidades de permanência dos professores principiantes [...], promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores principiantes e transmitir a cultura dos sistemas aos professores principiantes” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 122).

Marcelo Garcia (2009a) destaca que há uma grande variedade de características, conteúdos e componentes que podem ser observados nos programas de iniciação. O autor considera também que a duração e a intensidade são aspectos importantes, pois esses programas podem variar “desde uma reunião simples de curso a um programa bem estruturado e que envolve múltiplas atividades” (p. 21). Assim, a *quantidade* e a *qualidade* das experiências vivenciadas no momento em que os docentes se implicam nestes programas são elementos que denotam a sua relevância.

Marcelo Garcia (2009a) elucida os componentes que geralmente estruturam os programas de iniciação:

1. Orientação: esta é uma atividade introdutória desenvolvida antes de começar o curso para que os professores iniciantes se situem no contexto do trabalho.
2. Mentor: Este é, quem sabe, o fator mais importante dos programas de inserção. Muito difundido devido ao seu baixo custo.
3. Ajuste das condições de trabalho. Geralmente reduz-se o número de alunos e as atividades extracurriculares do professor iniciante, proporcionam-se materiais, recursos e atividades de formação.
4. Redução da carga horária para permitir que os professores iniciantes possam realizar atividades de formação.
5. Desenvolvimento Profissional: Realizam-se atividades de formação relacionadas com o ensino, gestão da turma e da disciplina.
6. Colaboração entre colegas: esta colaboração é importante porque reduz a sensação de isolamento. A colaboração pode ser com grupos de professores que planejam e analisam.
7. Valorização do professor. Periodicamente os professores são observados para identificar seus pontos fortes e fracos (MARCELO GARCIA, 2009a, p. 29).

Estes componentes constituem-se uma importante base para a organização de programas de iniciação e podem ajudar de modo peculiar no enfrentamento das necessidades específicas dos docentes em início de carreira. Além desses componentes, é necessário que os programas de iniciação tenham algumas características para que possam ter qualidade e atingir os objetivos almejados.

Para destacarmos as características dos programas, baseamo-nos em argumentos utilizados por Marcelo Garcia (1999) quando explica que os programas de iniciação devem ter as mesmas características de um bom programa de desenvolvimento ou aperfeiçoamento profissional. Neste sentido, o autor cita algumas características a serem consideradas para assegurar a qualidade dos programas. São elas:

Assegurar que os gestores do programa o apoiem de fato, ou seja, não devem limitar-se a conhecer as atividades que se desenvolvem no programa, mas contatar ao máximo com as mesmas; fazer com que os programas sejam alvo de um longo período de aperfeiçoamento; selecionar cuidadosamente professores, mentores e principiantes.; permitir aos mentores uma *flexibilidade estruturada*; estar preparados para possíveis desafios; pôr em ação um sistema de controle de modo a tornar acessíveis os dados sobre seu desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999, p. 120).

Em outro estudo, Marcelo Garcia (2009a) aponta algumas características de programas que tiveram êxito. Em seus estudos o autor percebeu que os programas desenvolvidos no passado eram muito teóricos, fragmentados, incoerentes, com pouca conexão com a prática e não tinham uma concepção clara de ensino entre os professores. Nesse contexto, considerando seus estudos, para que os programas de iniciação sejam exitosos, devem ter:

Uma visão compartilhada e consistente do que seja um bom ensino ao longo dos diferentes cursos e trabalhos práticos; padrões bem definidos de prática e atuação que serão utilizados para orientar a concepção e a avaliação dos cursos; um currículo comum baseado no conhecimento sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado e seu contexto; extensas práticas de ensino (pelo menos 30 semanas); utilização de estudos de caso, investigação-ação, portfólio para relacionar a aprendizagem do professor com a prática de sala de aula (MARCELO GARCIA, 2009a, p. 31).

Devemos destacar que, de acordo com Sánchez Moreno e Mayor Ruiz (2006), cada vez mais os programas de iniciação à docência têm valorizado a figura do professor mentor, que geralmente é um colega com mais experiência, com mais capacidades pessoais e com mais domínio sobre determinado tema. Esse professor, conforme elucidam as autoras, ajuda e assessora o professor iniciante a compreender a cultura da instituição em que se insere. Ele se torna uma pessoa que guia, aconselha e apoia outras que não possuem experiência, com o propósito de que prosperem em sua carreira.

Ainda são citadas pelas autoras algumas características que devem ser observadas nos professores mentores. De acordo com Sánchez Moreno e Mayor Ruiz (2006) os professores mentores devem ser “professores que tenham experiência, sensibilizados com os problemas docentes e dispostos a facilitar o desenvolvimento profissional dos colegas” (p. 7).

A este respeito, Marcelo Garcia (1999) faz referência a quatro áreas ou dimensões que constituem o núcleo central dos requisitos que devem ser exigidos a um professor para que seja um mentor eficaz. O professor mentor deve conhecer:

a) o desenvolvimento e aperfeiçoamento adulto, com especial atenção para as funções e papéis dos professores; b) as culturas e as organizações nas quais os professores se implicam e como estas influenciam o trabalho individual e coletivo dos professores; c) as influências pessoais e as mudanças de estratégias; d) o modo de favorecer o contínuo desenvolvimento dos seus colegas (MARCELO GARCIA, 1999, p. 127).

Vale ressaltar que, apesar dos benefícios decorrentes da participação em programas de inserção, é necessário compreender que o papel do mentor só faz sentido se construído de forma a articular as características, as expectativas e necessidades dos professores iniciantes com as características e expectativas do próprio mentor e da instituição universitária.

É importante que a seleção do mentor seja cuidadosa e que ocorra a formação específica para ser mentor. Como explica Marcelo Garcia (2009a), os professores que vão atuar como mentores devem receber formação para o desenvolvimento de sua prática. Assim, de acordo com o referido autor, na formação devem ser discutidos e fundamentados aspectos relativos à “análise do ensino, comunicação com os iniciantes, apoio aos iniciantes, retorno das observações de forma construtiva, desenvolvimento de estratégias de mentoria, papéis e responsabilidades de mentores e avaliação do ensino” (MARCELO GARCIA, 2009a, p. 34).

Por isso, é importante que os programas de inserção invistam mais em atividades formativas para além daquelas com ênfase nos professores mentores, por exemplo: “experiências centradas na prática, nas necessidades dos alunos, na participação em projetos de inovação, no contato e na troca com outros professores iniciantes” (MARCELO GARCIA, 2009a, p. 56). Tais atividades poderiam ajudar os docentes iniciantes a compreender a complexidade do ato de ensinar e contribuir para o desenvolvimento de práticas com mais qualidade e coerência.

De maneira geral, podemos considerar que os programas de inserção à docência, através das ações desenvolvidas no intuito de integrar, apoiar e orientar os docentes universitários iniciantes, *olham atenta-mente* para a fase peculiar que vivem esses professores, transformando este período em um momento de reflexão, indagação, inovação e crescimento profissional docente. Este fato é muito relevante para a reconstrução das práticas de ensino desenvolvidas na universidade e também para a consolidação do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO/INTEGRAÇÃO DO PROFESSOR INGRESSANTE À CULTURA ACADÊMICA DA UFPel

Foi importante para a investigação saber como os professores iniciantes³ perceberam o Programa Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel⁴ oferecido pela Universidade, pois ele

3 Foram entrevistados 15 professores que trabalham no Centro de Desenvolvimento Tecnológico, no Centro das Engenharias, no Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos e nas Faculdades de Veterinária e de Agronomia da Universidade Federal de Pelotas.

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

se constitui, em sua proposta, como uma iniciativa de formação docente. Além disso, a participação dos professores ingressantes é obrigatória durante o período do estágio probatório.

A partir das declarações feitas pelos entrevistados foi possível inferir que, de maneira geral, iniciativas como essas constituem, para os professores, um lugar propício para refletir e discutir sobre aspectos fundamentais que permeiam a sala de aula. Cabe, então, analisarmos seus depoimentos.

Ao serem indagados sobre a iniciativa da universidade em oferecer um programa dessa natureza, eles disseram:

“Eu vejo que é um esforço da instituição para inserir o docente que chega aqui; [...] é um esforço que a universidade está fazendo” (Professor J).

“É uma ideia muito boa, uma ideia ótima, boa iniciativa, foi válido o programa. Eu acredito que eles vão continuar com esse programa” (Professor M).

“Eu acho que é válido ter esse programa para integrar” (Professor G).

“Acho que existe uma boa vontade; têm professores qualificados, têm assuntos interessantes, manifestação dos colegas mais experientes... São algumas discussões muito proveitosas” (Professor B).

Também mencionaram que, por meio da participação, tiveram a possibilidade de refletir sobre o fazer docente. Apesar de estarem no início da carreira, perceberam, através das discussões de que participaram durante as atividades propostas, que existem diferentes formas de ensinar e que é possível fazer práticas diferentes. Expressaram também que é produtivo conhecer práticas dos colegas, mesmo que esses atuem em áreas distintas. Disseram que:

“O programa serviu para pensar e ver que alguma coisa diferente pode-se fazer. Isso aí vai mais da autocrítica, e aí tentar mudar” (Professor H).

“[Conhecer] outras experiências de cursos. Por exemplo, eu lembro uma que foi muito bacana: o pessoal do curso de nutrição, bem distante da nossa área de computação, relatando as experiências que eles tinham ao longo da construção do currículo deles” (Professor I).

Pelos depoimentos acima, podemos observar que o programa se constituiu em um espaço para os professores perceberem que há possibilidades diversas de pensar e de desenvolver a docência.

Ao ouvirem as experiências relatadas pelos colegas, puderam se aproximar de alguns exemplos práticos transcorridos por seus pares e refletir sobre as próprias práticas. Essa possibilidade se configurou em uma forma de aprender a docência, já que, como indica Marcelo Garcia (2009b, p. 11) “para aprender, os professores necessitam utilizar exemplos práticos, materiais como casos escritos, casos multimídia, observações de ensino, diários de professores e exemplos de tarefas de alunos”.

A docência é uma atividade dinâmica e exige do professor uma reconstrução profissional constante, pois os contextos onde ela ocorre também se modificam exigindo continuamente novas configurações práticas. Entretanto, nem sempre o professor tem espaços e tempos para refletir sobre a reconfiguração de suas práticas. E, por vezes, também, tem dificuldades de encontrar parceiros para socializar experiências e para estudar junto com ele novas formas de ensinar e aprender.

A problematização e a discussão sobre as experiências iniciais também foram citadas como aspectos importantes nas atividades propostas no programa, em especial na modalidade de minicursos.

Os respondentes entenderam que esta atividade do programa foi muito importante e que possibilitou compartilhar impressões e dificuldades. Consideraram que foi um espaço para ouvir e ser ouvido e também para observar como os colegas resolvem suas dificuldades em início de carreira. Relatos como os que seguem indicam a relevância dessa atividade:

Outro curso – agora no final, que era de metodologia de ensino – as discussões nesse curso foram bem válidas [...]. Acho que porque é um grupo restrito de pessoas, limitado [...]. Ali nesse minicurso tu senta, tem a possibilidade de discutir, de falar das experiências, das maneiras que uma pessoa faz, ai tu pensa: “isso é bom” (Professor G).

A possibilidade de discutir coletivamente as experiências vividas no período inicial da docência foi destacada pelos entrevistados. No contexto dos minicursos, encontraram espaço para relatar suas dificuldades, seus desafios e também para observar a forma como cada um de seus colegas vai tentando lidar com eles em seu cotidiano.

Em estudos realizados por Anastasiou (2011), a autora observou que quando os professores universitários têm a oportunidade de compartilhar ações, soluções, possibilidades de integração entre as disciplinas, assim como incertezas, questionamentos e fracassos, eles aumentam a vontade de acertar, de trabalhar colegiadamente. Além disso, percebem que seu compromisso com a graduação vai além de situações pensadas de forma isolada, mas abrange um conjunto de ações necessárias para o bem dos alunos e dos cursos.

Sobre reflexão em grupo, Ibiapiana e Ferreira (2002, p. 895) consideram que

[...] as reflexões realizadas nos grupos possibilitam a construção do conhecimento mais sólido acerca da prática, o que potencialmente implica o desencadeamento de um processo de auto-avaliação sobre os aspectos que necessitam ser aprimorados no percurso do desenvolvimento profissional. Privilegiando a construção de novas relações de trabalho e possibilitando o enfrentamento coletivo das condições objetivas e subjetivas do seu trabalho.

As autoras enfatizam que o processo de reflexão incentiva o crescimento profissional do professor, tanto em nível individual quanto coletivo, fazendo com que ampliem gradativamente a consciência sobre a função que exercem dando a ela sentido e significado, alterando suas condições objetivas de trabalho. Além disso, a discussão realizada com os colegas de profissão sobre o desenvolvimento das atividades, embora não seja garantia de transformações de práticas, é indispensável para desencadear processos de mudança, pois, no grupo, ocorrem avaliações individuais e coletivas, e assim podem superar práticas consolidadas através do exercício de flexibilidade. Ao explicar por que age desta ou daquela forma, os professores relacionam o como faz, com o que pensa, revelando, dessa forma, os conceitos que guiam a sua prática (IBIPIANA; FERREIRA, 2002).

O acesso a materiais de leitura com fundamentações teóricas sobre os conhecimentos pedagógicos e as provocações a respeito das relações entre professor e aluno realizados no programa foram destacadas pelos respondentes como possibilidades de entender melhor o ensino que desenvolvem. Disseram os entrevistados:

O material que a gente lia era um material bem bom. Toda aquela questão de eu ir dar a aula, ou trocar experiências, ou ir construir, toda aquela história, junto tinha também os métodos (Professor L).

Ela falou muito da parte pedagógica, do conceito do aluno dentro da sala de aula do professor, ela falava uma palavra que eu achava muito interessante, alguma coisa com construção e desconstrução [...] (Professor F).

Essas considerações são importantes se atentarmos para o fato de que os professores entrevistados estão construindo sua forma de *ser professor*, estão aprendendo a sê-lo no enfrentamento das situações cotidianas da docência. O apreço que os professores demonstraram pelas atividades do programa, que discutem o ensino, e que lhe dão ferramentas teóricas para problematizá-lo, se deve ao fato de que durante os estudos no mestrado e doutorado não tiveram oportunidades de discutir o ensino.

Desse modo, o programa para esses professores ajudou a pensar no ensino como uma atividade que

requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim, bem como de atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los. A mediação da prática coloca-se como indispensável, porém, em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca sentido àquilo que se pratica (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 27).

Expressões como “construir junto com o aluno” (Professor L), “diferença cultural do aluno” e “construção e desconstrução” (Professor F) indicam que, através das atividades que participaram, puderam refletir sobre aspectos importantes a respeito da relação professor/aluno/conhecimento.

A possibilidade de problematizar esses aspectos se configura em uma oportunidade significativa para que o professor possa, desde o início de sua carreira, ir superando a compreensão do espaço da sala de aula como um espaço apenas de transmissão do saber e se perceba como um mediador da aprendizagem dos seus alunos, um profissional capaz de fazer a intermediação entre o conhecimento e o aluno, mobilizado a investir em uma aprendizagem significativa com base na problematização da realidade.

É importante considerar que os respondentes reconheceram que há ainda um longo caminho a ser trilhado no intuito de adequar as atividades e melhorar as propostas, mas é importante reconhecer que algo foi realizado em prol da formação desses professores. Os entrevistados sugerem que sejam oferecidas possibilidades de aperfeiçoamento, readequações e redimensionamentos de ações. Destacaram que as temáticas utilizadas, os modos de conduzir as atividades, o número de participantes, a organização e pontualidade no desenvolvimento das atividades, o estímulo e condições de participação nas atividades, o número de vagas nas atividades, as atividades que enfatizam a formação pedagógica, a diversificação das atividades, a continuidade de formação e a interação entre os responsáveis e entre as atividades são questões que precisam ser revistas dentro da proposta das atividades do programa.

Uma possível forma de repensar os focos das atividades do programa é através da análise das *expectativas dos professores iniciantes* em relação a este.

Os interlocutores expressaram que, para um programa desenvolvido *com e para* professores ingressantes, deve-se primeiramente: *ouvir os professores* para poder identificar suas necessidades e acompanhar *os professores* dotando-os de capacidades de análises sobre suas práticas auxiliando-os para que possam melhorar continuamente.

Eu vejo que deveria conversar com o professor, identificar com o professor, não fazer algo de qualquer jeito [...]. Eu acho que se deveria consultar o professor, no sentido de “olha, o que a

gente pode fazer pra melhorar a questão do ensino?" partindo deles um direcionamento, porque senão fica muito amplo; a palestra, cada um tem seu direcionamento diferente e acaba não rendendo. Eu vejo que, se eles fossem até o professor, eu vejo que seria melhor (Professor K).

Acompanhamento do professor aqui dentro [...]. Alguém que acompanhasse mais aqui dentro: "Como é que está a tua sala?"; "O que tu estás precisando?"; Alguém que estivesse responsável [...]. "Deixa o professor tal junto contigo aqui" (Professor B).

Através das respostas dos interlocutores, é possível perceber que nos momentos em que são propostos espaços de formação é preciso, como primeiro passo para a sua efetivação, investigar os professores com o fim de compreender o que mais os inquieta, quais são suas dificuldades e necessidades. Para Murillo *et al.* (2005 p. 04) as necessidades são entendidas como carências de algo inevitável ou desejável. A análise das necessidades é uma forma de "coletar e analisar as informações para identificar as carências de indivíduos, grupos ou instituições que precisam mudar e melhorar".

Esse levantamento anterior ao desenvolvimento das atividades do programa ajuda na organização e concretização dos objetivos, pois como aponta Tavares (1997), previamente aos processos de formação, precisamos entender como as pessoas envolvidas no processo pensam, agem, se comportam, e que problemas elas têm. Trata-se de, a partir do contexto observado, construir um diagnóstico sobre as necessidades formativas dos professores iniciantes.

Esse diagnóstico serve como ponto de partida para a discussão coletiva da proposta a ser desenvolvida e já se constitui também em uma ação formativa, pois permite que o professor reflita sobre suas práticas no intuito de selecionar os aspectos centrais a serem trabalhados. É com base nesse diagnóstico que devem ser construídas as estratégias para a formação e inserção dos professores, desse modo, as temáticas poderiam ser mais bem trabalhadas e também se aproximar mais ao que de fato é pertinente para o aperfeiçoamento de professores universitários iniciantes e assim, talvez pudessem fazer mais sentido ao contexto do trabalho destes professores.

Se nos voltarmos para os desafios enfrentados pelos sujeitos, veremos que eles perpassam com muita ênfase aspectos que envolvem a sala de aula, ou seja: o relacionamento com os alunos; o planejamento das aulas e das avaliações; a seleção de conteúdos; a forma de tornar esse conteúdo atrativo para o aluno; as estratégias para manter a atenção dos alunos e para trabalhar a partir do nível de conhecimento de cada um deles. Por isso, os temas que os professores universitários mais precisam discutir e se aprofundar, devem estar relacionados ao "planejamento, a metodologia, os diferentes sistemas de avaliação, o trabalho com alunos em uma universidade para todos e que todos podem acessar a construção dos conhecimentos, a participação nas tarefas e a tomada de decisões" (MURILLO *et al.*, 2006, p. 3).

Mayor Ruiz (2002) alerta que quando tratamos de programas de formação é importante que os conteúdos estejam ligados às necessidades dos professores no intuito de "incrementar a consciência e compreensão dos professores iniciantes em relação à complexidade que envolve as situações de ensino e sugerir alternativas para enfrentá-las" (p. 197).

Entendemos que a formação de todo professor é um processo e, portanto, é preciso apostar efetivamente na continuidade desta formação, abrir espaços para a reflexão, garantir o acompanhamento deste processo e, principalmente, propor o desenvolvimento de atividades que garantam o tratamento adequado das temáticas que envolvem a docência na universidade. É preciso fazer a interlocução dos conhecimentos específicos que o professor domina e ir avançando, mostrando a necessária articulação entre as componentes pessoais, científicas e pedagógicas.

ALGUMAS CONCLUSÕES

A partir dos achados dessa pesquisa, podemos inferir que iniciativas de inserção à docência devem primeiramente ouvir os professores iniciantes para que se possa conhecer e atender melhor às suas necessidades de formação. Além disso, é preciso acompanhar os professores nos momentos iniciais da carreira e organizar atividades que lhes possibilitem momentos em que possam discutir mutuamente sobre sua condição de iniciante, sobre a complexidade da docência na universidade, sobre as teorias que fundamentam o ensino superior e, especialmente, sobre a possibilidade de manter as suas práticas educativas constantemente revisadas e aprofundadas ao longo de sua trajetória docente. Acredito que, assim, essas iniciativas poderiam sim se constituir em possibilidades de formação e desenvolvimento profissional para professores universitários iniciantes e, dessa forma, esses professores poderiam construir práticas mais condizentes com o contexto universitário atual e também se sentir mais amparados nessa fase da carreira e em condições de fazer frente aos desafios existentes no seu cotidiano de professor universitário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia Universitária: Valorizando o Ensino e a Docência na Universidade de São Paulo. In: _____. (Orgs). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: _____. *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Bogotá, Colombia, v. 1, n. 2. p. 317-328, ene./jun. 2009.

BOZU, Z. Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madri, Espanha, n. 51/3, p. 1-15, ene. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

FEIXAS, M. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, Universidade de Murcia. v. 2, n. 1, p. 1-17, mayo 2002.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: Contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2005. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1992. p. 31-51.

IBIPIANA, I. M.; FERREIRA, S. O professor Universitário: Um percurso singular de profissionalização. In: *Anais XIII Colóquio da AFIRSE/AIPELF. A formação de professores à luz da investigação*. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002. p. 889-897.

ISAIA, S.; MACIEL, A.; BOLZAN, D. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2010. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt08>> . Acesso em: 18 jun. 2011.

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

MARCELO GARCIA, C. *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2009a.

MARCELO GARCIA, C. Los Comienzos em la docência: um profesorado com Buenos principio. *Profesorado. Revista de Currículum e Formación del Profesorado*, n.1, v. 13, 2009b. p. 01-25.

MAYOR RUIZ, C. Dinámicas formativas para la docencia universitaria. In: _____. *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro, 2002. p.181- 208.

MURILLO, P. *et al.* Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes*, Universidade de Sevilla, Sevilla v. 6, p. 1-22, 2005.

PAPI, S. O.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

SÁNCHEZ MORENO, M.; MAYOR RUIZ, C. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. In: *Revista de Educación, Universidad de Sevilla*, n. 339, p. 923-946, 2006.

TAVARES, J. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Portugal: Porto Editora, 1997. p. 59-74.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). *Problemas y perspectivas de la formación docente*. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.