

INSERÇÃO A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS, APOIOS E PRÁTICAS

CLÁUDIA HERTER CENTENO NEVES¹; NADIANE FELDKERCHER²;
HELENARA PLASZEWSKI FACIN³; BEATRIZ MARIA BOÉSSIO ATRIB
ZANCHET⁴

¹ Universidade Federal de Pelotas - claudiahcneves@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas – nadianef@gmail.com

³ Universidade Federal de Pelotas - helenara.ufpel@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Pelotas – bjazanchet@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Historicamente o desenvolvimento do ensino superior no Brasil deu-se a passos lentos, de acordo com a elite dominante a época, que não almejava a ampliação de universidades no país, e as existentes seguiam o molde europeu de universidade. Com o passar dos anos, com os acontecimentos mundiais e nacionais, estabeleceu-se uma nova fase para esse nível de ensino e expressivas alterações foram sendo observadas. Atualmente, um programa que tem tido significativo efeito sobre o ensino superior é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (o REUNI). Seus efeitos podem ser percebidos pela expressiva alteração das instituições tanto na diversidade de cursos como no expressivo número de alunos e professores que nela ingressaram.

O referido programa promoveu a ampliação das instituições de ensino superior, do número de vagas nos cursos de graduação e do quadro docente. O ingresso desses novos professores nessas instituições mostram-nos que muitos deles são recém-doutores, jovens de idade e iniciando a carreira docente. Eles apresentam uma significativa produção científica mas, na maioria das vezes, não desenvolveram conhecimentos pedagógicos para dar conta do ensino, da aprendizagem, da relação com os alunos, da didática universitária. Porém, estão aptos a lecionar na educação superior visto que a formação docente para esse nível de ensino no Brasil é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) como uma *preparação* em Cursos de Stricto Sensu.

Ao ingressarem na docência, nos seus primeiros anos de experiência, esses profissionais passam por um período, segundo MARCELO GARCÍA (2009), de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, no qual devem adquirir os conhecimentos profissionais da docência e manter certo equilíbrio pessoal. O que se constata é que, como sinalizam PIMENTA e ANASTASIOU (2002, p. 154), a formação docente dos professores universitários “ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente”.

Muitos profissionais constituem-se como docentes universitários a partir de modelos de professores que tiveram ou, conforme sinaliza CUNHA (2010, p. 51), os “docentes se inspiram, principalmente, nas práticas e valores de seus ex-professores e, com essa condição, vão se tornando professores”. MAYOR RUIZ (2009) aponta ainda que no início da carreira o professor pratica o ensaio e erro e executa práticas pouco reflexivas - o que vai mudando com o passar do tempo.

Para dar conta da formação docente, das dificuldades do início da carreira, para proporcionar um apoio e orientação aos profissionais que se inserem na docência MAYOR RUIZ e SÁNCHEZ MORENO (2000) defendem os programas de iniciação a prática de ensino para os professores iniciantes para

que esses desenvolvam conhecimentos que os ajudem a ensinar e se desenvolvam profissionalmente.

Nesse contexto da iniciação docente situa-se o estudo apresentado. Nele voltamos nosso olhar para os professores universitários iniciantes no intuito de compreender como eles percebem suas inserções na docência e quais as possibilidades que tem de discutir suas práticas pedagógicas e constroem-se como professores¹.

2. METODOLOGIA

O estudo foi alicerçado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, que investigou 28 professores que ingressaram entre os anos de 2009 e 2012 em quatro universidades públicas do sul do Brasil. Alguns deles possuíam experiência docente anterior, outros não. No momento da coleta de dados todos tinham de 1 a 5 anos de experiência docente, o que os caracteriza como professores iniciantes a partir do referencial teórico adotado (MARCELO GARCÍA, 2009). Esses professores fizeram suas formações iniciais em distintos cursos² sendo que alguns possuíam e outros não possuíam experiências profissionais em suas áreas de formação antes de ingressarem na docência.

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como instrumento de coleta de dados, aplicado a cada um dos professores em seus ambientes de trabalho. Na entrevista focamos os desafios do início da docência, o apoio por eles recebido no nível macro institucional e no nível micro; os espaços de discussões sobre a docência; as trajetórias formativas e; as práticas pedagógicas. Trabalhamos as entrevistas por meio dos princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitos foram os **desafios** vivenciados por esses professores em seu início da carreira docente. A falta de espaço físico, laboratórios e materiais foi o item mais citado. A grande exigência de estudos para o planejamento das aulas também foi apontado como um desafio enfrentado por esses professores, tendo mais ênfase entre aqueles que pertenciam a instituições novas e cursos novos. A maioria dos professores caracterizou o início da carreira com expressões do tipo “se vire”, “tocar o barco”, “correr atrás”, “jogado na fogueira”, “cada um por si”, “é difícil”, “é complicado”. Além disso, expressaram que nessa fase da docência sentem ansiedade, medo, insegurança, choques e incertezas. Esses apontamentos aproximam-se da descrição que MARCELO GARCÍA (2009) faz da iniciação a docência: um período de sobrevivência, de descobertas e adaptações, marcado, muitas vezes, pelo modelo “aterriça como pode”.

Quanto ao **apoio no nível macro (institucional)** a maioria dos professores apontou que teve uma acolhida, recepção ou reunião informativa por parte da instituição quando chegaram. Metade dos professores também mencionou que teve uma formação pedagógica proporcionada pela universidade durante esses seus primeiros anos de experiência docente. Apesar de reconhecerem esses

¹ Este estudo faz parte dos resultados da pesquisa *Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: iniciativas, possibilidades e desafios*, coordenada pela Prof. Dr. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet, que conta com financiamento do CNPq.

² Agronomia, Artes Cênicas, Enfermagem, Engenharias (Agrícola, Ambiental, Cartográfica, Civil, da Computação, de Minas, Elétrica e Industrial Madeireira), Farmácia, Física, Medicina, Meteorologia, Música, Oceanografia, Odontologia, Terapia Ocupacional e Zootecnia.

momentos formativos alguns dos professores fizeram sugestões para melhorar essas iniciativas. Também houve uma incidência menor de professores que mencionaram que não tiveram a recepção e/ou a formação pedagógica proporcionada pela universidade.

O **apoio micro** é percebido pelos iniciantes principalmente pela ajuda e apoio ofertada por seus colegas professores no nível do departamento, faculdade e cursos. Muitos deles relataram que também procuram orientações em diferentes frentes: com colegas professores, em grupos de colegas, com o diretor de centro ou coordenador de curso e em outros professores iniciantes. Ter sido aluno da instituição apareceu como um fator favorável para o acolhimento no espaço micro de atuação desses professores iniciantes.

A maioria dos professores mencionou não ter **espaços formais de discussões sobre a docência**. Porém, alguns revelam que discutem aspectos de sala de aula com seus pares. Alguns dos professores sinalizaram que consideram importante ter esses espaços de discussão e outros argumentaram que sentem falta disso. Alguns professores reconhecem que nas reuniões departamentais, de colegiado ou de planejamento têm espaços para as discussões das práticas, apesar de esse não ser o foco desses encontros. Ainda, um professor sinalizou não conceber como necessário a formalização desses espaços e outra comentou que acha uma *ironia* os próprios professores não quererem discutir suas práticas. De maneira geral, podemos dizer que esses professores não vivenciam a discussão de suas práticas pedagógicas, o que a maioria deles faz, muitas vezes por conta própria, é buscar compartilhar experiências junto a colegas professores que são mais próximos.

Esses professores tampouco tiveram uma **trajetória formativa** voltada à formação docente. Quase a metade dos professores contou que desenvolveu o estágio de docência na graduação porém alguns deles também reconhecem que essa experiência foi limitada. Alguns apontaram que a pós-graduação os preparou quanto ao domínio de conteúdo a ser trabalhado com os alunos e quanto ao desenvolvimento de pesquisas, porém não os preparou para o exercício da docência. Poucos, durante a pós-graduação, cursaram disciplinas referentes à metodologia do ensino, as quais nem sempre são suficientes para o desenvolvimento da prática docente. Uns professores enfatizaram que suas formações para o exercício da docência é de forma autodidata. Uns ainda indicaram que suas experiências profissionais anteriores ajudam-lhes no exercício docente. Pouquíssimos destacaram que sentem falta de formação didática. A formação docente que esses professores têm acesso muitas vezes é a formação que a própria instituição oferece ou, em outros casos, ela ocorre de maneira individual, pela própria busca do professor, conforme já sinalizado por PIMENTA e ANASTASIOU (2002). Os achados corroboram com a ideia de que o ofício de ensinar na educação superior não requer formação pedagógica.

Referente às **práticas pedagógicas** que desenvolvem a maioria dos professores contou que as aprendem e criam-nas através de suas próprias práticas. Apontaram que repetir a mesma aula pra diferentes turmas e errar são fatores que corroboram para a melhora de suas práticas. Isso descreve a prática de ensaio e erro (MAYOR RUIZ, 2009) praticada por muitos professores no início de suas carreiras. Alguns professores citaram ex-professores seus argumentando que tomam suas práticas como modelo ou como anti-modelo para as suas atuações pedagógicas - resultado já apontado por outras pesquisas envolvendo professores universitários iniciantes (CUNHA, 2010). Eles também aprendem sobre práticas de ensino através de conversas que estabelecem com colegas professores, com amigos professores de outras instituições e com os próprios

alunos, sempre na tentativa de melhorarem as práticas que desenvolvem. Ademais alguns professores mencionaram que desenvolvem suas práticas através do “achômetro”, de seus “instintos”, por “intuição”. Todos esses apontamentos sobre as práticas pedagógicas revelam-nos que a reflexão sobre os processos de ensino, de aprendizagem, de fazer aula são feitas pelos professores quase que exclusivamente por conversas de corredor.

4. CONCLUSÕES

São muitos os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores que iniciam suas carreiras universitárias. Para dar conta disso alguns professores buscam inserir-se em iniciativas de formação oferecidas pela própria universidade e, mais enfaticamente, parecem buscar por conta própria apoio em outros professores. As formações acadêmicas desses professores iniciantes não os prepararam para a docência e, na maioria das vezes, tampouco a universidade onde ingressam dá conta de proporcionar essa formação. A forma de desenvolver as práticas pedagógicas e de construir-se docente é pautada mais em modelos e intuições do que em estudos, reflexões e conhecimentos sobre a profissão docente. Por um lado alguns professores argumentam a não necessidade de se constituir espaços de discussão sobre o trabalho ou as práticas pedagógicas que desenvolvem. Por outro lado há o desejo de alguns professores que existam lugares onde possam trocar experiências docentes. Nesse sentido, concordamos com MAYOR RUIZ e SÁNCHEZ MORENO (2000) quando sinalizam que a questão não é o professor decidir por ter ou não ter formação docente, a questão é a própria universidade pensar e refletir sobre que modelo de professor busca e quais são as estratégias formativas mais adequadas para sua consecução.

5. REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise do discurso**. Lisboa. Edições 70, 1979.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: _____ (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010. p. 45-57.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Revista Profesorado**, Granada, España, v. 13, n. 1, p. 01-25, 2009.
- MAYOR RUIZ, Cristina. Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? **Profesorado**, Granada, España v. 13, n. 1, p. 61-77, 2009.
- MAYOR RUIZ, Cristina; SÁNCHEZ MORENO, Marita. **El reto de la formación de los docentes universitarios: una experiencia con profesores noveles**. Vicerectorado de Calidad. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.