

O PROFESSOR INICIANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS, DILEMAS E CONTRADIÇÕES¹

Henrique Carivaldo de Miranda Neto²

Vânia Maria de Oliveira Vieira³

Resumo: O presente artigo aborda a temática do professor iniciante na educação superior, procurando elucidar os desafios, os dilemas e as contradições que perpassam essa etapa considerada crucial para a construção da identidade docente. Com base em uma pesquisa bibliográfica, pautada em autores como Cunha (2010), Imbernón (2001), Marcelo García (1999; 2010), Masetto (2003), Nóvoa (1992), Pimenta e Anastasiou (2010), Zabalza (2004), entre outros, inicialmente, são expostos argumentos relativos à fase inicial da carreira docente e sua relação com a passagem do papel de aluno ao de professor. Posteriormente, busca-se elencar os principais traços que caracterizam um professor iniciante e, na sequência, são tecidas considerações sobre esse professor no contexto da educação superior, especificamente. Por fim, abordam-se, de maneira sintética, as possíveis estratégias de inserção profissional que parecem contribuir para a minimização dos desafios enfrentados por esses professores, sinalizando-se que, é de fundamental importância que sejam feitos, por parte das instituições de educação superior, investimentos na formação dos docentes iniciantes na carreira universitária, possibilitando que esses profissionais tenham condições de compreender os processos que vivenciam, visando à construção dos saberes para o exercício da docência.

Palavras-chave: Professor iniciante. Educação superior. Formação e desenvolvimento profissional docente.

Introdução

Nas últimas décadas, os estudos que têm se dedicado a investigar a temática do professor iniciante na educação superior parecem sugerir que os primeiros anos da docência são fundamentais para a constituição de um professorado motivado,

¹ Este artigo apresenta resultados de um estudo bibliográfico referente a pesquisa, “Desenvolvimento profissional de professores da educação superior do Triângulo Mineiro: contribuições da Teoria das Representações Sociais”. Esta pesquisa contou com apoio dos órgãos de fomento: FAPEMIG (Edital N° 01/2016 - Demanda Universal) e CNPq (Universal – Processo: 424098/2016-4).

² Diretor de Graduação e docente do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM; discente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado –, da Universidade de Uberaba – UNIUBE; mestre em Educação Superior; profhenrique@unipam.edu.br.

³ Coordenadora e Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado/Doutorado –, da Universidade de Uberaba – UNIUBE; doutora em Educação; vania.vieira@uniube.br.

envolvido e comprometido com a sua profissão. Segundo Nono e Mizukami (2016), esses estudos têm apontado para a importância da investigação de aspectos relativos à etapa de iniciação na carreira docente, como sinalizam as investigações realizadas por Huberman (1992), Imbernón (2001) e Marcelo García (1999). Por sua vez, Souza (2016) destaca que essa temática tem sido abordada nos estudos de Isaia, Maciel e Bolzan (2011), de Marin (2014), de Passos, Silva e Marquesi (2014) e de Marlí André (2012). Nesse sentido, Marcelo García (2010) faz constar que, não dar atenção aos problemas que os professores iniciantes enfrentam, acaba, geralmente, levando ao abandono da carreira docente.

[...] Inclusive nos países que não têm problemas para admitir professores, a falta de atenção para com os professores iniciantes tem um custo a longo prazo. A qualidade da experiência profissional nos primeiros anos de docência é entendida, nesses momentos, como uma influência determinante na possibilidade de abandonar a profissão docente (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 33).

Corroborando esse posicionamento, Britton (apud MARCELO GARCÍA, 2010) destacam que o período de inserção na docência é um período diferenciado no caminho para se tornar professor, não se configurando como uma passagem abrupta entre a formação inicial e a formação continuada. Pelo contrário, a identidade docente vai se configurando de forma paulatina e, num primeiro momento, pouco reflexiva, por meio de uma aprendizagem informal, na qual os futuros docentes vão recebendo, por meio da observação como alunos, modelos com os quais vão se identificando. Assim, aprender a ser professor não é um processo simples nem rápido. Desde os anos iniciais da escolaridade, “[...] vivenciamos um modo de fazer e de ser dos professores que, de uma forma ou outra, impacta a nossa vida” (TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012, p. 62). Essa concepção fica bem evidenciada nos dizeres de Marcelo García (2010, p. 12):

[...] podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais ou menos prolongado de socialização prévia. Já em 1975, Lortie descobriu que os professores desenvolvem

padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam como estudantes.

Tornar-se professor, portanto, é um processo longo e o conceito de identidade docente deve ser entendido como uma realidade que evolui e se desenvolve tanto pessoal como coletivamente. Conforme destaca Marcelo García (2010), a construção dessa identidade inicia-se durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida na formação inicial e se prolonga durante todo o exercício profissional. Essa identidade, então, não surge automaticamente como resultado da titulação, mas é construída e modelada, o que requer um processo individual e coletivo, de natureza complexa e dinâmica. Segundo Tancredi, Mizukami e Reali (2012, p. 63),

[...] chegando à escola, posteriormente ou mesmo antes de concluir a formação, como professores, por mais bem preparados que nos sintamos, sofreremos um impacto no olhar, que agora se transfigura de aluno para professor, de alguém que sabe algo para outro que o ensina, Vamos reaprendendo a ser professor e viver no meio deles, compartilhando saberes e práticas e também a aprender com os alunos, durante as interações que ocorrer no contexto das salas de aula.

A identidade profissional docente se apresenta, pois, como uma dimensão comum a todos os docentes, e como uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho. “[...] Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve” (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 19).

A construção dessa identidade docente, de acordo com Imbernón (2001), é resultante da elaboração de um conhecimento dinâmico e não estático que se desenvolve ao longo da carreira profissional, em diversos momentos. Nesse sentido, Marcelo García (1999, p. 112), afirma que

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais,

organizacionais, contextuais, psicológicas etc, específicas e diferenciadas.

Cabe aqui, retomar as pontuações elaboradas por Flores (2010), que atenta para o fato de que se constituir como professor é um processo complexo, idiossincrático e multidimensional que abarca o aprender a ensinar, a socialização do profissional e a construção da identidade profissional. Na construção de sua identidade profissional, o docente faz uma transição de aluno a professor, reconhecendo-se em um novo papel institucional. Então,

[...] ensinar implica a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos implícitos nas próprias ações nas instituições em que se trabalha” (FLORES, 2010, p. 183).

Frente a todo o exposto, não é descabido afirmar que a identidade profissional contribui para a percepção da auto eficácia, da motivação, do compromisso e da satisfação no trabalho dos professores e é um fator importante para configurar um bom professor. Essa identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos e as experiências vividas nos anos iniciais da docência, nos quais os professores realizam a transição de estudantes para docentes, parecem exercer forte influência na construção dessa identidade.

Portanto, poder-se-ia perguntar sobre o que caracteriza o professor iniciante? Quais as principais características compartilhadas pelos professores, nos anos iniciais da docência? Existem desafios, dilemas e contradições comuns a essa fase da inserção profissional? É o que se pretende responder, no próximo tópico.

O professor iniciante

Marcelo García (1999) refere-se a quatro fases no aprender a ensinar, a saber: a) pré-treino (exercício da docência baseado nas experiências como aluno); b) formação inicial (na qual o docente, em uma instituição específica de formação de

professores, adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, bem como, realiza práticas de ensino); c) iniciação (na qual o docente, nos anos iniciais de sua carreira, aprende na prática, por meio de estratégias de sobrevivência); d) formação permanente (marcada pelo desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do ensino por meio de atividades, intencionais, sistemáticas e organizadas).

Ao se abordar a fase da iniciação, parece pertinente questionar-se sobre o que caracteriza um professor iniciante. No que se refere ao aspecto temporal, de acordo com Huberman (apud CONCEIÇÃO; NUNES, 2015), considera o professor iniciante aquele que se encontra nos três primeiros anos de experiência no ensino. Mariano (apud CONCEIÇÃO; NUNES, 2015), por sua vez, apoiado em Cavaco (apud CONCEIÇÃO; NUNES, 2015), considera que essa fase vai até o quarto ano da prática profissional. Para Veenman (apud CONCEIÇÃO; NUNES, 2015), essa fase circunscreve-se aos cinco primeiros anos da docência. Já Tardiff (apud CONCEIÇÃO; NUNES, 2015) defende que esse período refere-se aos sete primeiros anos da profissão. Parece não existir, portanto, nos atuais estudos, consenso quanto a essa questão.

No entanto, apesar de não haver consenso quanto á questão temporal, os estudos parecem apontar para características comuns aos professores iniciantes, independentemente, dos anos na docência. Marcelo García (1999), por exemplo, destaca que o período de iniciação na docência trata-se de uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. De acordo com Marcelo García (2010), os estudos de Britton et al., de Serpell e de Veenman revelaram que, nessa etapa inicial, os docentes se preocupam, sobretudo, em como gerenciar a aula, como motivar os alunos, como se relacionar com os pais e os companheiros, enfim, como sobreviver pessoal e profissionalmente. Essas pontuações coadunam com as realizadas por Lima (2004, p. 1):

[...] o início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor. A literatura específica tem considerado esse momento como dotado de

características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional professora ou o profissional professor ao longo de sua carreira.

Tancredi, Mizukami e Reali (2012) afirmam que a fase de iniciação à carreira, por esta ter se mostrado um dos períodos mais delicados de toda a trajetória profissional dos professores, apesar das muitas aprendizagens que ocorrem e da disponibilidade para aprender a ensinar, é marcada pela presença de angústias. Desse modo, “[...] geralmente os iniciantes focam seu ensino nas demandas mais imediatas da sala de aula, concentrando-se em aspectos práticos da gestão da classe, construindo um repertório de comportamentos profissionais relativos ao ensinar e ser professor” (TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012, p. 63). Esses autores sinalizam que é comum os docentes iniciantes não contarem com apoio sistemático ao iniciarem a carreira, acabando por se constituírem professores experientes e desenvolvendo suas competências profissionais num processo de ensaio e erro.

De acordo com Tardiff e Raymond (2002) os acontecimentos que marcam as fases iniciais da carreira docente adquirem importância fundamental nos processos de aprendizagem profissional, de tal modo que, entre professores que possuem um emprego estável no ensino, as bases dos saberes profissionais parecem ter sido construídas nos anos iniciais da docência. O início da carreira representa, portanto, uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão docente. Esse é um período marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho.

Huberman (apud NÓVOA, 1992), ao estudar o ciclo vital dos professores, identifica como primeira fase desse ciclo a entrada na carreira, que corresponde aos dois a três primeiros anos de ensino e se caracteriza pelos aspectos de sobrevivência e descoberta, geralmente vividos em paralelo. A sobrevivência corresponde às estratégias que os docentes iniciantes desenvolvem para superar o choque com a realidade e serem reconhecidos pelos alunos e pelos seus pares. A descoberta é

caracterizada pela reflexão sobre o seu trabalho e pela construção, paulatina, de um estilo de trabalho.

Diversos pesquisadores, em seus trabalhos, buscaram identificar os principais desafios que marcam, em geral, a atuação dos professores iniciantes. Segundo Nono e Mizukami (2016, p. 3),

[...] estudos de Guarnieri (2000) sugerem que os principiantes não sabem selecionar, organizar, priorizar os conteúdos a serem ensinados, escolher procedimentos para transmitir a matéria, selecionar atividades para os alunos, avaliar a classe, cuidar da organização e correção dos cadernos dos alunos, trabalhar com alunos que apresentam dificuldade para aprender, usar a lousa corretamente, distribuir durante um dia de aula os diferentes componentes curriculares.

Castro (apud NONO; MIZUKAMI, 2016) destaca a imagem negativa que os professores iniciantes construíram sobre os anos iniciais de seu percurso profissional, resultante das situações de isolamento, da falta de condições de trabalho e de apoio técnico-pedagógico compatíveis com as dificuldades da prática. Os docentes iniciantes atribuem diferentes causas às dificuldades enfrentadas na prática, destacando a falta de domínio de conteúdos teóricos, principalmente, os relacionados à Psicologia e à Didática, e a desarticulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e a prática encontrada nas escolas.

Consonante com essas reflexões, Murillo (apud CUNHA; ZANCHET, 2010) constatou que os professores, de maneira geral, 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, os docentes 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.

De acordo com Tardiff e Raymond (2002), com o passar do tempo, conforme evolui na carreira docente e enfrenta os acontecimentos que marcam sua trajetória nas escolas onde atua e nas classes em que leciona, grande parte dos professores iniciantes desenvolve maior segurança e domínio sobre seu trabalho cotidiano,

passando a se sentir mais confortável diante das exigências da profissão e da tarefa de ensinar.

Day, Eliot e Kington (apud MARCELO GARCÍA, 2010) afirmam que os bons docentes são tecnicamente competentes e capazes de refletir sobre os fins, os processos e os resultados de seu trabalho. Essas competências e capacidades variam de acordo com as diversas fases do ciclo que os docentes atravessam em seu desenvolvimento profissional, caracterizadas pela etapa de iniciação na carreira, a estabilização (novos desafios e novas preocupações), a estabilidade profissional (reorientação e desenvolvimento continuado) e a fase final (avanço no ensino, sobrevivência e conservadorismo).

[...]No caso dos professores iniciantes, a dimensão eficiência desempenha um papel psicológico importante. Em qualquer área ou nível de conhecimento, os professores iniciantes querem, frequentemente, instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Os professores iniciantes querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos... Em geral, estão muito preocupados com os “como” e menos com os porquês e os quando. Ainda que essa dimensão procedimental seja importante, a pesquisa nos mostra que por si só não conduz a um desenvolvimento profissional eficaz, a menos que se acompanhe pela dimensão inovação, que representa a necessidade de ir mais além das habilidades orientadas à eficiência e adaptar-se a novas situações. (MARCELO GARCÍA, 2010, p, 28).

Os professores iniciantes têm, segundo Feiman (apud MARCELO GARCÍA, 2010), duas tarefas a cumprir: devem ensinar e devem aprender a ensinar. Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição. As principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema

é que devem fazer isso, em geral, carregando as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados.

Valli (1992) explica que os problemas que mais ameaçam os professores iniciantes são a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores; o isolamento de seus companheiros; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino. (MARCELO GARCÍA, 2010 p. 29)

Dado que a formação acadêmica dos cursos de formação privilegia os saberes das matérias de ensino, os professores iniciantes se instituem a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando, inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave de sua docência. “Logo, porém, percebem que as exigências são muito maiores e vivem o que Tardiff (2002) e outros autores denominam de choque de realidade” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 191).

Todo esse rol de desafios, enfrentados pelos docentes iniciantes, pode conduzir ao abandono da profissão. Segundo Cunha e Zanchet (2010, p. 192),

[...] o abandono da profissão é particularmente alto em escolas interiorizadas e de zonas desfavorecidas, pois os docentes principiantes esmorecem frente às dificuldades e às inseguranças próprias de sua condição. Os ambientes de trabalho são precários e a valorização profissional muito relativa. Muitas vezes, exige-se uma maturidade profissional que os novos ainda não alcançaram e esse fato reduz a confiança que colocam no seu desenvolvimento profissional.

É possível perceber, portanto, que a iniciação na carreira docente é um período crucial para a construção da identidade profissional do professor, estando permeada por inúmeras angústias e diversos dilemas, que podem ser especialmente potencializadas em se tratando da educação superior.

O professor iniciante na educação superior

Segundo Conceição e Nunes (2015), diferentemente dos níveis de formação de professores da educação básica, não há um curso específico para a formação do

professor universitário. As políticas públicas não estabelecem, diretamente, orientações para a formação pedagógica de docentes para esse nível de ensino. Desse modo,

[...] muitos passam de alunos a professores sem uma reflexão sobre o que é ser docente. Os programas de pós-graduação *stricto sensu* acabam por se tornar o único espaço possível para a formação desses professores, ainda que de forma secundária, pois a ênfase desses programas continua sendo o desenvolvimento da competência na pesquisa científica, em detrimento da competência pedagógica (CONCEIÇÃO; NUNES, 2015, p. 11-12).

Uma vez que a educação superior é basicamente composta por professores que, na sua formação inicial, não estão ligados à prática docente, ressalta-se que, além da discussão sobre a formação de professores para esse nível de ensino, outro dilema se apresenta no contexto universitário, a saber: “a entrada de professores principiantes que nunca refletiram sobre o fazer docente, para os quais a única referência da docência se remete à vivência como aluno” (CONCEIÇÃO, NUNES, 2015, p. 14). Assim, os docentes universitários iniciantes, em sua vida de estudantes, conviveram com professores e aprenderam algo sobre “dar aulas”, conhecem alguns recursos pedagógicos que lhes são 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” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 193).

Benedito (apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2010) explica que, no tocante ao aspecto da formação do docente universitário, percebe-se que existe um processo autodidata no exercício da profissão. Assim,

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata, ou seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 36).

No que se refere à primeira fase, na qual o exercício da docência se dá com base nas experiências que o professor teve como aluno, é preciso considerar, segundo

Pimenta e Anastasiou (2010), que 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. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Dessa forma, formam modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Nesse sentido, as autoras fazem constar que,

[...] na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37).

Percebe-se, portanto, que a docência é algo complexo que demanda não somente formação em um campo específico do saber científico, mas que exige, também, a aquisição de saberes teóricos e práticos relacionados ao fazer didaticopedagógico. A respeito disso, Teixeira (2009, p. 31) pontua que

[...] é preciso romper com a cultura do “ensino porque sei” para “ensino porque sei e sei ensinar” e, assim, construir uma outra perspectiva que promova uma formação de professores pautada nos diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica.

De acordo com Cunha (2010), a docência é uma atividade complexa que exige uma multiplicidade de saberes e conhecimentos que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. No entanto, no ensino superior, historicamente, os professores se constituíram tendo como base a profissão que exercem no mercado de trabalho, de tal forma que, “[...] a ideia de que quem sabe *fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica de recrutamento dos docentes” (CUNHA, 2010, p. 84). Assim, “[...] o que concede prestígio, nesse nível de ensino, não tem sido os saberes da

docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica” (CUNHA, 2010, p. 84).

Nesta mesma linha de pensamento, Zabalza (2004) afirma que a forma como o professor seleciona o conteúdo, a maneira de organizá-lo, a seleção de estratégias capazes de conduzir o aluno à aquisição da aprendizagem, de forma crítica e reflexiva, ultrapassa o domínio dos conteúdos específicos de sua especialidade

Nessa perspectiva, parece bastante oportuna colocação de Behrens (2011, p. 64):

[...] o professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência, no ensino universitário, precisa ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, o seu papel essencial é o de ser professor. Para tanto, será preciso superar crenças baseadas nas premissas: o docente nasce feito; para ser docente, basta ser um bom profissional em sua área; para ensinar, basta saber o conteúdo.

Portanto, para ensinar, o domínio do conhecimento específico é condição necessária, mas não suficiente. Os professores universitários enquanto profissionais, sejam iniciantes ou mais experientes, teriam de possuir conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de suas tarefas e de seus compromissos (CUNHA; ZANCHET, 2010).

Assim, compreender a docência como profissão é admitir que “conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente” (ZABALZA, 2004, p. 11), pois o trabalho docente envolve vários tipos de conhecimentos e competências que necessitam de uma preparação específica.

Fica, pois, evidente a necessidade de uma formação didático-pedagógica indispensável para que o docente desempenhe de maneira efetiva seu papel. Porém, vale lembrar que, estando circunscritos ao âmbito da prática, o educar e seus atores não estão prontos e vão se constituindo ao longo de suas atuações. Desse modo, Teixeira (2009) destaca a importância da formação continuada dos professores, que deve permitir o desenvolvimento progressivo e contínuo dos saberes docentes.

[...]Não se torna professor do dia para a noite, mas é um processo longo e complexo. A partir das vivências, do curso de formação inicial e das experiências, os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais) vão se consolidando num processo dinâmico, o que caracteriza a profissão docente (TEXEIRA, 2009, p. 34).

Tardiff, Gauthier e Zabalza (apud CONCEIÇÃO; NUNES, 2015), identificam quatro saberes indispensáveis para que o docente desempenhe adequadamente seu trabalho: o saber disciplinar ou saber do conteúdo, que se refere ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; o saber das relações entre professor e aluno, que abarca questões referentes à gestão da classe e às interações com os alunos; o saber da experiência docente e da prática pedagógica e os saberes adquiridos nas relações constituídas na instituição. A aquisição e o desenvolvimento desses saberes constituem-se em metas e desafios a serem enfrentados pelos docentes iniciantes.

Ao abordarem os desafios dos docentes iniciantes na educação superior, Cunha e Zanchet (2010) destacam que esses professores, estimulados a realizarem seus cursos de mestrado e doutorado, aprendem a trajetória da pesquisa e, em geral, aprofundam 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 que tenham uma gama maior de saberes para o qual, na maioria das vezes, eles não têm qualificação. Assim,

[...] tomando a ideia da docência como ação complexa, terão de dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogo com os outros campos que se articulam curricularmente. Precisarão ler o contexto de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada. Terão de construir sua profissionalidade, isto é, definir estilos de docência em ação, revelando valores e posições políticas e éticas. Atuarão definindo padrões de conduta e construirão uma representação de autoridade que se quer dialógica e legitimada (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 190-191).

Para Masetto (2003, p.13),

[...] só recentemente os professores universitários começam a se conscientizar de que seu papel de docente no ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso e competência pedagógica, pois ele é um educador.

Nesse sentido, é interessante lembrar que a prática dos docentes, de acordo com Tardiff (2002, p. 41), “[...] integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Para Pimenta e Anastasiou (2008), a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes das áreas de conhecimento.

[...]Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condição de proceder a análise crítica dos saberes da experiência, construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 88).

Conceição e Nunes (2015), ao entrevistarem professores iniciantes na educação superior, demonstram que os relatos dos docentes revelaram que as principais dificuldades enfrentadas por eles, em início de carreira, são a organização e a administração do tempo da aula e a relação com os alunos. As autoras destacam que a questão da relação entre professor e aluno, citada como um dos saberes necessários para a docência é uma habilidade adquirida com o saber da experiência. Nesse sentido, os saberes experienciais desenvolvem um papel importante na formação da identidade docente;

[...] Ao constatar que os professores mobilizam seu fazer docente por meio dos saberes da experiência na docência e do saber da prática profissional, trazida de outras profissões, verificou-se, com apoio em

Tardif (2012), que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos a priori, mas um processo em construção ao longo da carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (CONCEIÇÃO; NUNES, 2015, p. 26).

Inúmeros são os desafios a serem enfrentados pelos docentes iniciantes no ensino superior. No entanto, essa fase da inserção profissional pode ser consideravelmente auxiliada se esse docente iniciante puder contar com programas de apoio à inserção, rompendo com uma certa cultura de isolamento que costuma marcar essa fase da carreira profissional do professor universitário.

Programas de apoio à inserção profissional

Os programas de inserção e de apoio aos professores iniciantes podem ampliar as porcentagens de retenção de professores, melhorando a eficácia e a satisfação dos docentes iniciantes em relação ao ensino.

De acordo com Marcelo García (2010, p. 36), “[...] Zeichner definiu a inserção como ‘um programa planejado que pretende proporcionar algum tipo de apoio sistemático e sustentado especificamente para os professores iniciantes durante pelo menos um ano escolar’. O autor, ao falar dos programas de inserção de apoio aos docentes iniciantes, destaca a importância do trabalho colaborativo entre os professores, falando de um novo profissionalismo marcado, entre outros aspectos, pelo trabalho e a aprendizagem em equipe.

Os pesquisadores concluem que as possibilidades de melhorar o ensino e a aprendizagem se incrementam quando os professores chegam a questionar de forma coletiva rotinas de ensino não eficaz, examinam novas concepções do ensino e da aprendizagem, encontram formas de responder às diferenças e aos conflitos e se envolvem ativamente em seu desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 33).

Cunha e Zanchet (2010) advogam pela realização de oficinas e de cursos oferecidos aos docentes em fase inicial de carreira e o uso de reuniões pedagógicas para relatos de experiências acompanhados de processos reflexivos, em consonância com as ideias de Tancredi, Mizukami e Reali (2012, p. 63): “[...] consideramos a reflexão sobre a prática uma forte estratégia para a educação continuada dos professores, especialmente quando ela se centra nas necessidades e dilemas oriundos dos contextos de atuação.

Entre as diversas maneiras de ajudar os professores novatos a se envolverem com seu próprio aprimoramento e a se sentirem mais confortáveis na profissão encontram-se os programas de mentoria. Segundo Tancredi, Mizukami e Reali (2012, p. 64), nesses programas,

[...], o acompanhamento intencional e sistemático dos novatos é feito por professores mais experientes, chamados mentores, que podem discutir com eles o ensino, ajudando-os a analisar sua experiência de forma mais contínua, a olhar para si mesmos, seus conhecimentos e práticas, a olhar para os alunos e a tomar decisões fundamentadas, estabelecendo com eles as relações de confiança necessárias, para que os dilemas e problemas possam ser superados.

Ao se referir à inserção profissional do professor iniciante, Cunha atenta para o fato de que, no Brasil, na maioria das vezes, os professores iniciam sua carreira docente sem qualquer ação específica de acompanhamento e de apoio. A autora, embora considere a necessidade das instituições formadoras repensarem seus programas, alerta que os sistemas de ensino e as escolas também devem se responsabilizar pela inserção do professor iniciante.

[...]Se as instituições formadoras precisam reconfigurar seus currículos e suas práticas formativas no sentido de melhor se aproximar da realidade educacional, também é necessário que se assumam que os sistemas de ensino e as escolas têm responsabilidade sobre a inserção dos recém-formados, favorecendo e estimulando ações que favoreçam sua inserção e desenvolvimento profissional (CUNHA, 2010, p. 144).

É particularmente interessante, no que se refere à inserção do professor iniciante, a proposta de tutorias, que, de acordo com Cunha, tem acontecido em outros países. Nas tutorias

[...] docentes experientes tomam a si o encargo de acompanhar e apoiar os iniciantes. Esse processo traz benefícios para ambos. Ao mesmo tempo em que legitimam e reconhecem os saberes dos docentes com larga trajetória, assumem que o iniciante também traz seus saberes e ambos, numa simbiose de saberes, podem melhorar seus desempenhos profissionais (CUNHA, 2010, p. 145).

É possível perceber que a construção de um espaço de trabalho colaborativo, de construção de conhecimento e troca de experiências, pode auxiliar significativamente os docentes iniciantes a enfrentarem as angústias e os desafios inerentes à inserção profissional. Com esse universo motivador, os professores sentem-se mais envolvidos com a instituição, florescendo um sentimento de pertencimento a ela, o que influencia diretamente na atuação docente.

Considerações finais

A inserção na carreira profissional docente é permeada por desafios, angústias, dilemas e contradições que necessitam ser enfrentados para que o docente construa, de maneira progressiva, sua identidade. Embora, não haja consenso quanto ao número de anos que corresponde à essa fase da inserção profissional docente, diversos estudos apontam para características comuns a esse período constituído de intensas aprendizagens que influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também, o tipo de professor que o iniciante virá a ser.

Nesse processo, a qualidade da formação inicial, certamente, repercutirá no rito de passagem vivido pelo professor iniciante, favorecendo ou não a sua inserção profissional. Esse processo profissional, portanto, não é uma responsabilidade individual, mas um desafio institucional das políticas públicas, como bem destacam Cunha e Zanchet (2010, p. 192).

[...]Não apenas os ambientes social e culturalmente desfavorecidos impactam os novos professores mais intensamente, como também os desafios das políticas de inclusão, das culturas digitais e tantas outras que vêm exigindo dos docentes a construção de saberes que, para muitos, não fizeram parte de sua história enquanto alunos e que requerem a construção de saberes no contexto da prática profissional.

Por isso, investir na inserção dos jovens professores no campo educacional da docência vem se configurando como uma necessidade. Esse investimento ultrapassa o interesse e o compromisso do campo da pedagogia e se constitui, progressivamente, como objeto do campo das políticas.

O que fica evidente é que a atenção à 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 de desatender os problemas específicos dos docentes iniciantes trazem sérios prejuízos econômicos, tanto pela deserção dos mesmos como pelo impacto de suas ações no sistema educativo. Percebe-se, então, que o movimento extrapola o campo pedagógico e assume uma posição estratégica nas políticas públicas das diferentes nações (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 191).

É preciso compreender que a construção da identidade docente não é uma condição adquirida, mas que se desenvolve num contexto de lutas e conflitos, em um “[...] espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16). Nesse sentido, torna-se importante investir na formação dos docentes iniciantes na carreira universitária, buscando compreender os processos que vivenciam para construir os saberes para a docência.

REFERÊNCIAS

CONCEIÇÃO, J. S. da; NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando a formação de professores para o ensino superior.** Revista Docência Ensino Superior, v. 5, n. 1, p. 9-36, abr. 2015.

CUNHA, M. I. da. **Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente.**

In: XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte.

Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php>>. Acesso em: 04 ago. 2010.

CUNHA, M. I. da; ZANCHET, B. M. B. A.; **A problemática dos professores iniciantes:**

tendência e prática investigativa no espaço universitário. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

FLORES, M. A. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores.**

Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, E. F. de. **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas**

brasileiras. Revista do Centro de Educação, v. 29, n. 2, ed. 2004.

MASETTO, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

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

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G.; REALI, A. M. de M. R.; **Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades formativas da educação online.**

Revista Cet - Contemporaneidade, educação e tecnologia, v. 1, n. 2, p. 62-71, abr. 2012.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Processos de formação de professores iniciantes.**
Disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1868-int.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016.

NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, K. S. MOLON de . **A aprendizagem de ser professor em início de carreira.**
Comunicações, Piracicaba, ano 23, n. 1, p. 42-63, jan./ abr. 2016.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIFF, M; RAYMOND, D.; **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.**
Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação – Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) -, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2002.

TEIXEIRA, GEOVANA FERREIRA MELO. **Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes.** B. Tec. Senac, v. 35, n.1, p. 29-37, jan./abr. 2009.

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