

ARTIGOS

Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes?

Beatriz Maria Atrib Zanchet

(Universidade Federal de Pelotas - UFPel)

Maurício Cesar Vitoria Fagundes

(Universidade Federal do Paraná – UFPR)

Helenara Facin

(Universidade Federal de Pelotas - UFPel)

RESUMO: Apresentam-se, no presente texto, resultados da pesquisa que buscou analisar as motivações que levaram profissionais de distintas áreas do conhecimento a escolher a docência universitária como profissão. Revelar as experiências iniciais e os desafios enfrentados pelos entrevistados tornou-se, também, objetivo da pesquisa. A investigação foi realizada com 27 docentes iniciantes que atuam em diferentes áreas do conhecimento, em variadas universidades do sul do país. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi realizada à luz do referencial teórico de Marcelo Garcia (1999), Pimenta (1999), Mayor Ruiz (2009), Cunha (2010) e outros. Os docentes registraram como motivação as influências familiares e de grupos de convivência. Reconheceram a ausência e a necessidade dos saberes pedagógicos para o exercício da docência na universidade. Concluímos que os docentes iniciantes precisam entender a docência como uma ação complexa, que exige uma multiplicidade de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Docentes iniciantes; Ensino superior; Formação docente

INTRODUÇÃO

A problemática relativa ao 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 do não atendimento dos problemas específicos de docentes iniciantes trazem sérios prejuízos econômicos, tanto pelo ato de deserção cometido por eles como pelo impacto de suas ações no sistema educativo. No Brasil, ainda não existe uma efetiva preocupação por parte da maioria das universidades e das escolas em pensar ações e estratégias para atender os anseios dos docentes iniciantes na carreira. No entanto, vislumbra-se que essa temática tem chamando a atenção e tem começado a ganhar espaço em estudos de pesquisadores da área.

É preciso enfatizar que o início de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, do seu estatuto, do lugar que ocupa no ranking social e no do trabalho e das peculiaridades sociopolíticas que a caracterizam. Nesse sentido, o período de iniciação à profissão docente representa o tempo em que deve acontecer a transmissão da cultura docente, dos conhecimentos, dos valores e dos símbolos da profissão, assim como deve acontecer a adaptação do professor iniciante ao entorno social onde desenvolve sua atividade docente. Como explica Flores (2009, p. 86) “converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual que implica a (trans)formação das identidades profissionais”.

Porém consideramos importante estender esse diálogo do nível local, isto é, do âmbito das universidades, para o âmbito global, cotejando os movimentos gerados pelas políticas econômicas no início desse século XXI, que tem influenciado a instituição de políticas públicas na área da educação.

Como referência a esses movimentos no âmbito global, muito tem se configurado por meio de organismos internacionais, como o Banco Mundial, entre outros, que passam a ditar normas reguladoras sobre a educação dos países ditos em desenvolvimento ou “países de renda média”.

Em um documento do Banco Mundial (2008) com o título “Conhecimento e inovação: resumo executivo”,¹ são analisadas as causas do baixo índice de crescimento do Brasil na última década, que girou na casa de 2,5% ao ano. Esse documento aponta como possível causa o pouco, ou nenhum, esforço de investimento em “inovação” na educação e na pesquisa, tanto no que se refere à educação pública quanto à pouca expressão da iniciativa privada nessa área. Na seção intitulada “Da análise à ação: o que precisa ser feito e quem deve fazê-lo”, indica áreas prioritárias a serem trabalhadas, como: “[...] criação e comercialização de conhecimento, estímulo e disseminação do uso de tecnologia, educação básica e capacitação, e ensino superior (capacitação avançada) [...] elaboração de um abrangente plano nacional de inovação”.

É importante caracterizar o que o relatório aponta como possibilidades ou tipos de inovação, situando-os em três ordens: a primeira, pela criação e comercialização de novos conhecimentos e tecnologias; a segunda, pela aquisição de conhecimento e de tecnologia do exterior para uso local; e a terceira, como a disseminação e a aplicação eficaz do conhecimento e da tecnologia, obtida no país ou no exterior.

¹ Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1220382779545/ConhecimentoeInovacaoRESUMOEXECUTIVO.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2011.

Das recomendações acima apontadas pelo Banco Mundial, fica explícito nesse trecho, como no decorrer do documento, que “conhecimento e inovação” significam maior preparação técnica com vistas ao melhor rendimento do mercado; portanto, a inovação não significa a transformação em outro projeto societário, nem mesmo de reforma desse que aqui está, mas um conhecimento/mercadoria capaz de inovar na criação de produtos, de aumentar a demanda, de aquecer o mercado, como bem exemplifica ao citar o caso da China e da Índia. O documento fala, ainda, em “novo paradigma para os países de renda média”, conceituando-o como o conhecimento construído a partir da interação entre o “capital físico e o capital humano (educação, habilidades e treinamento)”. Ao analisar a educação brasileira, ele enfatiza:

[...] afirmamos neste relatório que dois elementos formam a atual base da relativa deficiência do Brasil em inovação – a tendência à pesquisa excessivamente “teórica” nas universidades públicas e a expressiva falta de investimento do setor privado que, protegido, é poupado da necessidade de competir (p. 6).

Nessa análise, o Brasil está formando seus profissionais acadêmicos distanciados das proposições feitas pelo Banco Mundial, pois há uma crítica no sentido de que as pesquisas são apenas de base “teórica”, estando afastadas da realidade das empresas e da inovação tecnológica desejáveis para o aquecimento do mercado e da produtividade. De outra banda, essa mesma educação, quando analisada por um referencial emancipatório, é percebida como um processo formativo com grande ênfase técnica e pouca fundamentação político-filosófica, o que desfavorece a reflexão sobre suas ações, e “freirianamente” falando, profere ações de denúncia e de anúncio de um projeto societário justo socialmente. Pensar a universidade na lógica emancipatória, engajada na construção de um projeto de país, implica pensar uma gestão de longo prazo, ou, como afirma Santos (2010), em vez de urgências refletidas nas políticas de formação e financiamento pelos organismos internacionais, seria necessário identificar e potencializar as emergências da realidade social em que se projetaria a gestão de longo prazo.

O fenômeno da globalização, que se caracteriza pela intensificação das relações sociais que ligam realidades de tal forma que acontecimentos locais são influenciados pelos de pontos distantes, redundando numa crescente interdependência globalizada a nível econômico, político e sociocultural. Essa condição atingiu a organização dos Estados nacionais, colocando-os em dependência direta da mundialização e fragilizando sua condição de autonomia e responsabilidade por suas políticas internas. Nesse sentido, os mercados globais, as organizações políticas supranacionais e a fragmentação cultural que advém da diversidade tornariam, na visão de alguns analistas, a educação cada vez mais um bem de consumo privado e de responsabilidade individual.

No Brasil verifica-se o continuísmo de uma política apontada internacionalmente há anos, mas muito enfatizada a partir dos anos 1990.

Atualmente, no que se refere a políticas públicas relacionadas ao atendimento do mercado, o Ministério da Educação (MEC)² – órgão que destaca programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que atuará também em convênio com o Sistema S (SESI, SENAI, SESC e SENAC) – pretendeu instalar, entre os anos 2011 e 2012, cerca de 200 instituições federais, que totalizarão em torno de 600 unidades, sob a administração dos Institutos Federais de Educação. Outra ação aludida é a Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec), que prevê, até 2014, um total de 173 mil vagas. A tendência

² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao/>>. Acesso em: 09 jul 2013.

da expansão da educação de base tecnológica avança fortemente no Ensino Superior, por meio dos institutos federais, onde há uma projeção de até o ano de 2014 totalizar 562 unidades.

No caso das universidades federais, destaca-se, também, uma expansão significativa: em 2002 eram 148 campi, passando para 274 em 2010. E há a previsão de 321 campi até 2014. No intervalo de aproximadamente dez anos, o número de matrículas no sistema federal de Educação Superior dobrou, com previsão de triplicar até o final de 2014. Ressalta-se que essa expansão tem demandado das universidades a ampliação de seus quadros docentes.

Evidentemente, não se trata de ignorar a necessária expansão nem a formação de base tecnológica ou de ensino superior, mas sugerir o alinhamento dessas políticas com a regulação de organismos internacionais e ressaltar a preocupação com a falta de igual política para formação ou preparação para docência.

As exigências conferidas às universidades superaram sua capacidade de resposta; o financiamento público diminuiu, ficando cada vez mais dependente dos resultados; o conhecimento excede aos recursos e se cria uma grande demanda de toda ordem.

A compressão espaço-temporal produz efeitos nas universidades tais como diminuição do tempo de graduação e pós-graduação, diminuição do tempo para realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado. A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes as próprias histórias, o conhecimento dos clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões no decorrer do tempo. Explica Chauí (2003, p. 11): “em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a *formação*”.

De modo geral, a formação para a docência universitária tem sido fortemente influenciada pelo paradigma da racionalidade técnica, incorporando a ideia de que uma disciplina pedagógica, ou a transposição de teorias para os professores, seria a formação necessária e o suficiente para deixá-los aptos a “dar uma boa aula”, o que equivaleria à formação para docência universitária.

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

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

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

Devemos considerar, ainda, que o início da carreira é identificado como sendo a fase dos confrontos, das dúvidas e da desordem, relacionados à dicotomia entre teoria e prática, e da dificuldade de entrosamento. Esta, em geral, talvez seja resultado da pouca compreensão das necessidades pedagógicas requeridas pelo aluno. A maior parte dos docentes universitários não passa por processos de formação pedagógica; logo, seu encaminhamento na docência fica marcado por hipóteses de um saber fazer próprio da profissão de origem. Assim, entendemos, como Marcelo Garcia (1999), que é fundamental estar atento aos motivos que levam alguns profissionais a escolherem a docência como profissão, para que se possa ajudá-los na sua inserção, assegurando, assim, maiores chances de um ensino de boa qualidade, com profissionais mais bem preparados. Se acompanhados em sua trajetória inicial, é possível, conforme o autor, que os professores visualizem mais claramente as representações e os valores que vão se formando no percurso do *ser professor*.

A partir do cenário que até aqui buscamos construir, torna-se possível dialogar e pensar sobre os docentes e seu papel profissional.

PROFESSORES INICIANTES, QUEM SÃO ELES? INTERLOCUTORES E PERCURSO INVESTIGATIVO

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

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

Constituímos uma amostra, a partir da disponibilidade dos docentes, que contou com 27 professores³ atuantes em diferentes cursos.⁴

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NO PERCURSO DA ANÁLISE: MOTIVAÇÕES, EXPERIÊNCIAS INICIAIS E DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS DOCENTES INICIANTE

É possível afirmar que o encaminhamento profissional está diretamente ligado à trajetória de cada sujeito, assumindo perspectivas de aprendizagem e práticas desenvolvidas ao longo da vida. De maneira geral,

os professores carregam consigo recordações e experiências individuais que acabam por singularizar a vida de cada pessoa.

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

Tardif (2002) sinaliza que uma das primeiras profissões com que temos contato desde a infância é a de professor, e que a experiência escolar marca muito, podendo ser reproduzidos, na vida profissional, os modelos introjetados. Percebemos, em alguns relatos, que os docentes escolheram sua profissão pela admiração da atividade de seus professores. Um dos respondentes referiu-se aos sentimentos que percebia nos professores e expressou que

[...] tive professores que, além da sala de aula e da pesquisa, exerciam a extensão com amor e dedicação e que, por isso, mesmo sem saber, foram a influência decisiva para mim.

Na mesma direção outro docente disse que admirava o entusiasmo do professor, e essa condição ajudou-o na decisão pela docência. Disse que

[...] a história da docência veio na verdade durante o cursinho mesmo, onde na época eu comecei a ver aqueles professores que falavam daquela forma fantástica, entusiasmada. E naquele momento eu balancei muito sobre se eu devia mesmo fazer odontologia ou então alguma coisa mais voltada para o ensino mesmo [...], e daí quando eu entrei na odontologia eu já entrei meio com a ideia fixa de, se possível, fazer docência depois.

Também foram mencionadas as aproximações com professores através de outras atividades acadêmicas, como, por exemplo, as bolsas de iniciação científica. Uma entrevistada referiu-se a essa condição relatando que

[...] passei por diferentes modalidades de bolsas de pesquisa e atuei como presidente do diretório acadêmico, tendo assim a oportunidade de me aproximar mais das atividades docentes e de professores marcantes tanto por práticas pedagógicas positivas quanto negativas, que certamente influenciaram meus primeiros anseios em ser professora.

Outro depoimento ratifica a proximidade com os professores como incentivo para seguir a docência como profissão. Expressou o entrevistado:

[...] eu sempre trabalhei com os professores da pós-graduação, vi como eles trabalhavam, gostei do jeito deles trabalharem.

Um docente salientou sua motivação pela docência dizendo:

[...] acredito que foi durante o mestrado que me rendi de vez à vontade de seguir na carreira acadêmica. Talvez por um misto entre ter cursado um programa interdisciplinar e conviver com docentes de diferentes áreas de conhecimento e ter tido um ótimo orientador e colaboradores, que mais do que professores, foram dignos mestres.

A análise das respostas dos entrevistados permite afirmar que se referiram às experiências mais relevantes da sua época como estudantes, e estas estão relacionadas com os professores com os quais conviveram. Nessa perspectiva, Flores (2009, p. 61) cita Russel (1997) para explicar que “o modo como os professores ensinam têm mais influência ou impacto nos alunos que aquilo que ensinam”. Foi possível observar que a motivação para a carreira docente está alicerçada na trajetória dos respondentes como estudantes, nas observações das práticas e dos exemplos de antigos professores.

Outro aspecto ressaltado foi o desejo ou a admiração pela profissão ser estimulados a partir das vivências e dos vínculos com parentes próximos que são ou foram professores e passaram de alguma maneira uma imagem positiva sobre a docência. Alguns deles enfatizaram que acompanharam a vida de professores de seus pais e isso se tornou fonte de motivação para a escolha da docência. Relatou o entrevistado:

[...] talvez o grande motivador seja o fato de que eu acompanhei a vida profissional de docência dos meus pais, que então vivenciava junto com eles essa ideia de dar aula, de estudar para dar aula, de se aperfeiçoar, então isto certamente de forma implícita ou explícita me levou um pouco para essa área.

Na mesma direção outro respondente disse:

[...] eu venho de uma família de professores na verdade. Meu pai era professor, minha mãe também professora, então, sempre tive contato com esse mundo. Na verdade tinha muito interesse, sempre gostei muito, talvez por essa influência mesmo de valorizar o estudo. E foi uma coisa que foi passada sempre em família isso, sempre fui muito ligado a essa questão.

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

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

Um dos respondentes expressou a condição explicada por Marcelo Garcia dizendo que a

[...] ideia de ser professor não era nova. Durante a pós-graduação, via com entusiasmo a perspectiva de compartilhar os conhecimentos com colegas e estagiários, apesar de pouco contato com a sala de aula e nenhuma formação efetiva para a docência.

É importante salientar que em alguns casos a escolha da docência e/ou do curso pode se dar também por exclusão de outras atividades. Como aponta Cunha (2003, p. 88), “entre as razões de escolha dos professores aparecem, entretanto, algumas mais pragmáticas, ligadas a oferta de cursos. São, porém, argumentos complementares, que se aliam às razões sustentadas em motivações mais consequentes”. Um dos entrevistados, nessa direção, explicou que:

[...] eu não sabia o que queria porque gosto de muita coisa. Eu queria a universidade e comecei a riscar os cursos que eu não queria jamais, e me restou, então, Ciências Biológicas.

A insatisfação com o mercado de trabalho também foi um argumento citado por este entrevistado:

[...] eu trabalhei quase quatro anos numa indústria de calçados, era um trabalho muito desgastante, muito repetitivo, com um salário baixíssimo, com um ambiente ruim para se trabalhar, com pessoas desagradáveis de conviver, e eu decidi que não queria esse tipo de carreira para mim, eu não queria essa vida para mim.

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

Como explica Pimenta (2008, p. 79):

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

Quando perguntamos aos docentes sobre suas experiências iniciais e sobre os principais desafios que estão enfrentando no início da carreira, eles apontaram a falta de formação pedagógica como um fator preocupante. Explicaram que o curso de graduação foi balizado na perspectiva técnica, e posteriormente a pós-graduação foi alicerçada na investigação de problemas muito específicos; logo, esses aspectos limitaram significativamente sua prática pedagógica. Como relata um professor:

[...] não sei absolutamente nada de didática, nunca discuti um autor. Tudo que aprendi é porque observei alguém fazendo, é porque troco figurinhas com os alunos para tentar achar o caminho.

Nessa direção outro entrevistado disse:

[...] eu ia aprendendo e eu ia trabalhando ao mesmo tempo. Tive que ir corrigindo as coisas ao mesmo tempo em que eu ia trabalhando, não tive tempo para me preparar antes... comecei a dar as primeiras aulas do jeito que achava e tive que ir corrigindo.

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

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

As ideias anteriores nos remetem ao que Zabalza (2004, p. 11) explica em relação à compreensão da profissionalização da docência, pois, para o autor, compreender a docência como uma profissão é admitir que “conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente.” E complementa explicando que o trabalho docente envolve vários tipos de conhecimentos e competências que necessitam de uma preparação específica. O autor diz, também, que a capacidade intelectual do docente e a forma como abordará os conteúdos são muito distintas de como o especialista o faz. Essa é uma maneira de se aproximar dos conteúdos ou das atividades profissionais pensando em estratégias para fazer com que os alunos aprendam. Essa posição é ratificada na expressão de um docente quando disse que um dos

[...] desafios é sempre estar me perguntando se o conteúdo e a metodologia que a gente está utilizando, a didática em sala de aula está atendendo a questão do aluno até para o mercado de trabalho. Tanto é que é uma questão que eu estou me perguntando e que talvez seja o meu desafio de doutorado, trabalhar a formação do assistente social, então esse é o meu desafio. Eu não diria que é uma dificuldade, eu vejo mais como um desafio: o que eu estou ministrando em sala de aula é realidade para a profissão?

Nossos interlocutores também mencionaram como aspecto desafiador a relação com os pares. Os docentes, algumas vezes, se sentem intimidados pelos colegas mais antigos, pois, como nos disse um dos depoentes:

[...] eu acho que o maior desafio do professor iniciante é frente aos colegas que são mais antigos no departamento. Eu cheguei com muita vontade de trabalhar, e é obvio que existem aqueles professores que não veem a gente com bons olhos... [explicando que seria no sentido de mudar um trabalho que já fazem há alguns anos].

Alegaram também que em alguns casos são tratados de maneira indiferente, não recebem nenhum apoio ou manifestação de acolhimento, como percebemos na expressão deste outro respondente:

[...] eu não tinha nenhum apoio, não tinha nenhuma troca com outros professores mais experientes, e em alguns momentos eu me senti meio assim sem saber direito como fazer as coisas, e faltou apoio nesse sentido. Eu cheguei e não tinha realmente, nem pelos colegas, nada, no sentido que também não tinha muito com quem conversar sobre os problemas, não tinha muita abertura nesse sentido. Isso fez falta.

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

Em contraposição a essa sistemática, a relação entre docentes em um ambiente educacional, independentemente dos diferentes estágios da carreira, deveria primar pelo diálogo e pelas trocas. Conforme elucida Cunha (2000), as instituições de ensino demandam um professor que estabeleça diálogo com seus pares, que busque planejar coletivamente, que consiga expor e debater as suas condições de ensino,

“que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece” (p. 49).

Corroborando essa ideia, destacamos o depoimento de um professor que explicou:

[...] quando eu comecei com a docência, várias pessoas foram o meu suporte de aprendizado, e eu não tenho vergonha. Acho que até hoje quando a gente precisa tem que trocar experiências com quem já fez, esse é o meu pensamento.

Outra dimensão relativa aos desafios citados por nossos interlocutores foi a falta de estrutura física e de materiais imprescindíveis para o ensino de alguns conteúdos em determinados cursos, como é o caso de laboratórios. Alguns respondentes alegaram que fatores como esses muitas vezes dificultam suas práticas e mencionaram o fato de que não são garantidas condições mínimas de trabalho. Conforme este professor:

[...] quando eu cheguei aqui não tínhamos nem um microscópio instalado para dar uma aula prática, não se tem livros. Ainda hoje se pede e não se consegue. É muito difícil, não havia recurso algum, isso gera uma série de dificuldades que frustram o professor.

A situação descrita por esse professor nos remete à discussão da precarização do trabalho docente e ao sucateamento que vem sofrendo a universidade pública. Percebemos que a disseminação das políticas neoliberais – que, entre outras diretrizes, apregoam a minimização da participação estatal na economia do país e no mercado de trabalho e fomentam o descomprometimento do Estado com dimensões substanciais da vida humana, como saúde e educação, e que acenam para uma economia alicerçada nas empresas privadas e nos princípios do capitalismo – repercute no ensino superior. Esse nível de ensino enfrenta, assim, duras consequências, evidenciadas principalmente na intensificação do trabalho docente e na falta de investimento em infraestrutura, equipamentos e materiais necessários para o desenvolvimento de práticas experimentais.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua vida de estudantes, os docentes universitários iniciantes conviveram com professores, aprenderam algo sobre “dar aulas” e conheceram alguns recursos pedagógicos que lhes foram apresentados. Essa condição não pode ser desprezada, pois, a partir dela, construíram representações sobre o que é ensinar e aprender, que, por sua vez, orientam, muitas vezes, o processo de docência que instituem.

A atividade de ensino, porém, exige a ressignificação dos conhecimentos teóricos em contextos de práticas que são peculiares e localizadas. Os professores universitários enquanto profissionais, sejam

os iniciantes ou mais experientes, teriam de possuir conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de suas tarefas e de seus compromissos. A docência será uma atividade profissional na medida em que realizarmos uma formação profissional permanente, específica, acreditada e reconhecida.

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

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

Salientamos que a tarefa fundamental do professor universitário iniciante, durante seus primeiros anos de docência, deveria ser a aprendizagem, focando seu pensamento e suas atitudes nas demandas do ensino. Ou seja, é importante aprender a linguagem da prática do ensino. Nessa perspectiva, acreditamos que os docentes iniciantes deveriam dedicar-se nos primeiros anos da carreira a desempenhar funções que os ajudassem a aprender o exercício da docência, entendendo-a como uma profissão de conhecimentos específicos e que carece de sustentação epistemológica. Caso contrário, há um grande risco de ficarem fortemente limitados à reprodução, perdendo a oportunidade de atuarem como sujeitos protagonistas de outro tipo de educação.

REFERÊNCIAS

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

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

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

CHAUÍ, Marilena de Sousa. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 05-15, set./dez. 2003.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CUNHA, M. Isabel da. ZANCHET, Beatriz Maria A. Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes docentes. In: *II Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares. Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga, Portugal, 2006.

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

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

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Relatório de pesquisa, 2010.

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

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

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

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

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

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, B. M. B. A. Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes docentes. *Educação & Linguagem*, v. 1, p. 229-249, 2007.

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

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

HUGHES, Mark. Los mitos em torno de las relaciones entre investigación y docência em las universidades. In: BARNETT, Ronald (Ed.). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docência*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2008.

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

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

MAYOR RUIZ, Cristina (Org.). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Ed. Universidade de Sevilla, 2007.

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

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

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

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

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

SEIXAS, Ana Maria. Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, S.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. (Orgs). *Transnacionalização da educação, da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

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

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

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