

ACOLHIMENTO E APOIO PEDAGÓGICO AOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS INICIANTE NO ESPAÇO MICRO

Paula T. da Silva Selbach

Professora da Universidade Federal do Pampa – UniPampa.
E-mail: <selbachpaula@hotmail.com>.

Beatriz Maria B. Atrib Zanchet

Professora e pesquisadora do PPGE da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.
E-mail: <biazanchet@gmail.com>.

Gabriela Machado Ribeiro

Doutoranda do PPGE da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.
E-mail: <gabimacrib@yahoo.com.br>.

RESUMO

Este texto é decorrente de uma pesquisa que investigou vinte e três docentes universitários iniciantes em três universidades do sul do Brasil a fim de apreender suas compreensões sobre a recepção em seus espaços de trabalho como possibilidade de apoio para o desenvolvimento de suas práticas. A pesquisa partiu do entendimento que os professores, ao iniciarem a docência, precisam inserir-se na cultura universitária e encontrar apoio pedagógico para desenvolver suas aulas, pois, em geral, são recém-doutores, cumprem com a titulação requerida para o ingresso na carreira, porém possuem pouca ou nenhuma preparação pedagógica. A entrevista semiestruturada foi utilizada como procedimento investigativo com questões que procuraram dar conta de conhecer, dentre outros aspectos, desafios, dificuldades e o apoio pedagógico apontados por os docentes quando ingressam na carreira. Os dados de natureza qualitativa compõem o corpo das informações utilizadas na análise. Estudos de Lucarelli (2012), Cunha (2010), Zabalza (2004), Mayor (2009), Marcelo (1999), dentre outros, sustentam a análise. Os resultados mostraram que tanto a formação pedagógica como o desenvolvimento profissional dos professores universitários, desenvolvidos através dos espaços pedagógicos, são bem vindos e requerem uma política global da universidade que valorize as funções docentes como fundamentais para alcançar-se a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Docentes universitários iniciantes. Formação docente. Apoio pedagógico.

O PROFESSOR INGRESSANTE E ALGUNS DESAFIOS ATUAIS

O final do século XX e o início do século XXI, no cenário mundial, foram marcados pelo amplo debate sobre a situação e os rumos da educação superior. Temas como os processos de expansão

e diversificação das instituições que ofertam este nível de ensino, são analisados e discutidos através de diferentes organizações internacionais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e outras organizações regionais. Neste sentido, objetiva-se um maior acesso às universi-

dades como uma das possibilidades de minimizar as históricas desigualdades sociais que alijaram uma parcela da população. Nesta direção, a área da educação recebe um papel de destaque como possibilidade de enfrentamento das desigualdades sociais.

No Brasil, diferentes políticas refletem este paradigma. Uma delas refere-se ao processo de expansão das universidades públicas que é instituído o Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, que cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O Art. 1 do Decreto diz que o objetivo do programa é “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. O provimento dos recursos é condicionado pela apresentação de um plano de reestruturação, elaborado por cada unidade onde deve conter as metas e estratégias de cada universidade. Este projeto deve considerar as características destas instituições e os meios utilizados para atingir as metas são definidos no âmbito da autonomia universitária. As universidades que aderiram ao REUNI também receberam a ampliação de vagas do pessoal técnico e docentes, com vistas a atender as novas demandas.

As políticas de expansão do ensino superior gratuito compreendem estratégias para promover o acesso e permanência dos jovens neste nível de ensino. Algumas universidades ampliam o número de vagas em cursos já existentes e a abertura de cursos no turno da noite, ocupando salas ociosas e a estrutura física já existente, como laboratórios, bibliotecas, etc. Outras instituições também se expandiram, abrindo novos *Campi* em cidades que antes não eram contempladas por esta oferta. Também ressaltamos a implantação de novas universidades federais, com a meta de aumentar o ingresso na educação superior pública em regiões antes não contempladas por esta oferta de vagas. Este processo de expansão e interiorização das universidades federais teve início em 2003. Informações contidas no site do MEC registram que “desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação”, em todo o país através do Programa de Expansão das Universidades Federais.

Dados do Censo da Educação Superior 2011 mostram um aumento no número de docentes “em exercício” para a educação superior, sendo que a esfera federal foi responsável pelo ingresso de 12.180 novos professores entre os anos de 2009 a 2011. Os dados comprovam o aumento de docentes nas instituições mantidas pela federação. Diante destes dados indagamos: como ocorre a acolhida destes professores? Como a universidade fornece possibilidades para a reflexão do cenário atual da educação superior?

Considerando o momento atual, as colocações de Bozu (2010, p. 56) tornam-se ainda mais pertinente, pois “preocupar-se com a formação de professores novos é fundamental para o sistema educativo” já que as mudanças almejadas dependem da sua atuação e do seu comprometimento.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTE NO ESPAÇO MICRO DAS UNIVERSIDADES

O ingresso na carreira docente se caracteriza por ser um momento de dúvidas e incertezas. Entretanto, as grandes mudanças globais e locais que temos vivenciado, têm desafiado ainda mais os docentes que iniciam suas atividades em uma instituição de educação superior (IES). Ao mesmo tempo em que os professores começam a adquirir os hábitos e culturas de um local e a compreender a realidade institucional da qual fazem parte, também são interpelados a enfrentar e responder as mudanças desencadeadas pelas diferentes políticas públicas.

Diante dos desafios atuais para a atuação docente, uma das principais tarefas dos professores iniciantes é empreender esforços para compreender a dinâmica atual em que ocorrem as mudanças que impactam as universidades e as suas práticas pedagógicas, mudanças essas que se intensificaram e aumentaram seu ritmo na última década. Para a Lucarelli (2012, p. 141), “a pedagogia universitária se define como um espaço de conhecimento orientado para a compreensão dos processos de formação que se dão na universidade”.

Obviamente que não podemos desconsiderar que os professores novos possuem formação da área específica da qual fazem parte, contudo, nem sempre investem tempo na apropriação e constru-

ção dos conteúdos pedagógicos. Neste sentido, não podemos desconsiderar que “as representações acadêmicas sobre a docência continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos professores” (CUNHA, 2010, p. 78). Como explica Marcelo (1999) os jovens professores, quando iniciam suas atividades, vão adquirindo símbolos, normas, rituais que lhes permitem sobreviver nos mais variados ambientes.

Porém, são estes professores que, segundo Mayor (2009), estão em melhores condições de empreender e protagonizar os enfrentamentos necessários, pois chegam com ideias novas, não tem nenhum estilo profissional definido e grande disposição de empreender projetos inovadores.

Define Bozu (2010, p. 58), que no terreno educativo, “o professor ou professora novo é aquele recém graduado da universidade que ministra a docência pela primeira vez na instituição educativa”. A autora ainda expressa que “nestes primeiros anos se formam e consolidam a maior parte dos hábitos e dos conhecimentos que utilizaram em exercício da profissão docente”. Nos primeiros anos, este professor está definindo seu estilo, neste sentido os processos de desenvolvimento profissional tem uma conotação importante.

O conceito de desenvolvimento profissional docente, para Marcelo (2009) tem-se alterado com o passar dos anos. Em seus estudos o autor afirma que, em geral, o desenvolvimento profissional docente é “um *processo*, que pode ser individual ou coletivo, mas que deve se contextualizar no local de trabalho do docente”, cujo objetivo é contribuir “para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (MARCELO, 2009, p. 10). Explica o autor que

[...] o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas (p. 11).

Soares e Cunha (2010) consideram que o “desenvolvimento profissional se refere a uma determinada concepção de formação continuada dos professores em exercício, entendidos como profissionais da docência” (p. 35). Uma das perspectivas do desenvolvimento profissional, segun-

do as autoras, é a institucional que “pode ser entendida como um conjunto de ações sistemáticas que visam alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores, portanto vai além do aspecto informativo”.

Como um processo colaborativo (MARCELO, 2009), em âmbito institucional, Soares e Cunha (2010) explicam que tais “ações são assumidas não apenas individualmente, elas envolvem todos os profissionais que atuam de forma integrada na instituição”, estreitando, dessa maneira, a “ligação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional”. Essa relação “pressupõe uma gestão democrática e participativa, capaz de alterar a própria organização, os papéis atuais e futuros dos professores, com base em reflexões críticas e propositivas do grupo” e, como consequência, “garantir, aos estudantes, aprendizagens significativas e crescimento pessoal” (p. 35).

As iniciativas institucionais podem ser estruturadas na forma de estratégias de apoio e de acompanhamento aos professores novatos na perspectiva do desenvolvimento profissional. Marcelo (2009) destaca a necessidade de que os professores possuam um conhecimento pedagógico geral relacionado com “o ensino e seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, assim como o tempo acadêmico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão de turma”. Também destaca a necessidade do conhecimento por parte do professor “sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura e influência do contexto no ensino, história e filosofia da educação e aspectos legais da educação” (p. 19) que permeiam a docência. Nesse sentido, o apoio pedagógico institucional pode ser uma estratégia que possibilite a formação e o desenvolvimento profissional dos professores.

Também é importante lembrar que a educação/formação é política e, por vezes, as teorias pedagógicas, ao darem ênfase a necessidade do professor assumir a cultura universitária, auxiliam à ocultação de seu significado político.

Para Feixas (2004, p. 33), o desenvolvimento do professor é um processo altamente individual, “cada um segue seu próprio ritmo, portanto não podemos pensar em um coletivo de professores como um coletivo hegemônico, sem que existam diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional”. Compreender a formação docente a partir

desta lógica traz repercussões significativas para o processo de formação do professor iniciante.

Pensar em alternativas de desenvolvimento profissional nas instituições de educação superior requer uma compreensão da organização destas instituições. As universidades são autônomas para se estruturarem, conforme traz a Constituição Federal no seu Artigo 207, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Algumas universidades estruturam-se a partir dos departamentos que organizam os docentes a partir de áreas afins e outras, a partir dos cursos de graduação. Conforme explica Cunha (2000, p. 182):

[...] a estruturação das universidades brasileiras têm seguido quatro modelos básicos: 1) a agregação dos departamentos em alguns poucos centros; 2) a reunião dos departamentos em número maior de institutos, faculdades ou escolas; 3) a ligação dos departamentos diretamente à administração superior, sem instâncias intermediárias; e 4) a superposição de centros às faculdades, aos institutos e às escolas.

Logicamente que, das Instituições de Educação Superior (IES) espera-se que esteja atenta a estas questões criando mecanismos para melhor acolher e apoiar os jovens professores que iniciam, juntamente com o ingresso na carreira, as primeiras experiências docentes.

Obviamente que não há como analisar os processos formativos que ocorrem no espaço micro, sem pensarmos no espaço macro¹. Estas duas dimensões articulam-se, mas também tem suas peculiaridades e contribuem de forma diferenciada no processo de desenvolvimento profissional docentes. Muitas vezes alguns problemas que parecem específicos têm, na verdade, relação com problemas mais amplos de um determinado curso ou instituição e, para encontrar melhores alternativas requer o envolvimento dos demais professores, de outros setores. Concordamos que “a universidade requer políticas globais já que não é só uma questão do ‘que posso fazer em minha aula’ (MAYOR, 2009, p. 63).

Tal concepção se alia às discussões de Lucarelli (2000), pois a construção da didática uni-

¹ Cabe salientar que estamos nos referindo ao espaço macro como a reitoria e pró-reitorias que articulam os diferentes centros, unidades e faculdades, e, como espaços micro, delimitamos as unidades ou faculdades e os departamentos e cursos.

versitária específica estará sempre buscando articular a prática pedagógica que se desenvolve no espaço micro (sala de aula) com as questões macro. Reforça assim, a relação entre as práticas que ocorrem na sala de aula com outras instâncias da instituição em que o curso está inserido. A autora destaca que a perspectiva institucional, sua história e seu presente, tem especial determinação na didática universitária.

As alterações nas disciplinas e currículos dos cursos tornam-se muitas vezes um ponto de partida para desencadear o desenvolvimento profissional dos docentes universitários e possibilidades de investimentos em uma cultura colaborativa (FEIXAS, 2004). Zabalza (2004, p. 126), reforça que as propostas de formação possuem o desafio de superar a cultura do individualismo. Para o autor, “o trabalho em equipe pressupõe que se transite de “professor de uma turma ou de um grupo” a professor da instituição”. Ser professor de uma instituição requer a compreensão de que não se está isolado na sala de aula responsável por ministrar uma disciplina. Os compromissos com a instituição, com o curso, com o departamento, com os colegas e com os alunos requer um intenso trabalho coletivo em prol da definição e consolidação de objetivos comuns.

A cultura do individualismo, muitas vezes se manifesta no momento inicial em que professor novo busca aproximar-se da instituição. Por esta razão nossa preocupação com o acolhimento deste professor. O sentimento de pertencer a uma equipe, a um grupo de trabalho, é uma das condições cada vez mais valorizada para resultados positivos do desenvolvimento profissional. Desta forma, o acolhimento por parte dos coordenadores de curso, dos colegas mais experientes, pode facilitar a criação de uma cultura menos individualista.

Neste sentido, os gestores têm um papel especial neste processo, pois na maioria das vezes eles são o primeiro contato dos ingressantes. As reflexões de Feixas (2004, p. 44), já demonstravam que “os líderes dos departamentos e as unidades docentes podem exercer uma importante influência no desenvolvimento dos profissionais e na melhora da docência”.

O estilo de liderança dos gestores também revela-se através das relações que se estabelecem nas faculdades, departamentos e cursos, o que pode auxiliar ou dificultar o processo de formação dos professores. Através do diálogo, da forma como o curso é apresentado aos professores no-

vos, dos seus princípios e objetivos, demonstrando a disposição e comprometimento dos gestores em auxiliar o processo de formação dos novos colegas. Este início pode favorecer inclusive o apoio.

Definimos apoio com base nos estudos de Bozu (2010) e Mayor (2009) como os programas e atividades de formação pedagógica período de inserção dos docentes é uma das condições. Na bibliografia atual também podemos encontrar o termo *indução* como sinônimo dos programas de apoio pedagógico que são direcionados aos professores iniciantes.

A indução pode referir-se a etapa de “transição de aluno para professor”. Explica Bozu (2010, p. 61) que neste caso, os professores fazem parte de um programa que visa apoiá-los no processo de desenvolvimento profissional facilitando a inserção na carreira e diminuindo os eventuais “efeitos traumáticos da experiência”. Apontam os estudos que a indução também é um momento de fornecer as ferramentas necessárias ao docente para aprender a ensinar relacionando-se com as outras etapas do desenvolvimento profissional.

A partir das concepções teóricas apresentadas, definimos para este estudo, que o *acolhimento* não está necessariamente ligado ao programa de apoio pedagógico. Entretanto, *apoio* refere-se aos programas formalizados e institucionalizados nas universidades, que contam, ou não com formadores externos, com os docentes mais experientes, como é o caso das tutorias.

DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS

Após o contato por e-mail com vários professores de três universidades do extremo sul do país, que tinham até 5 anos na docência universitária e que tinham sua formação em cursos de bacharelado, definimos uma amostra com 23 docentes dos cursos de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Farmácia, Música, Teatro, Física, Engenharia (Agrícola, Civil, Hídrica, Computação, Elétrica, Minas), Oceanografia e História.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no local de trabalho dos professores e continha questões que enfocavam as experiências iniciais na profissão docente; percepções dos docentes sobre as formas de apoio da instituição; expressões sobre os momentos/espacos destinados a discussão da prática docente; visão sobre as formas de integração do novo professor na cul-

tura universitária. Para este artigo, focamos nas questões concernentes ao acolhimento e apoio no espaço micro.

Cabe elucidar que estamos nos pautando nos princípios da análise de conteúdo, pois esse enfoque, “refere-se a 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” como elucidada Bardin (1979, p. 42).

POSSIBILIDADES E DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES INICIANTE NO ESPAÇO MICRO

Muitos aspectos foram enfatizados pelos professores em relação ao acolhimento e apoio no espaço micro, sendo que as questões de âmbito pedagógico destacam-se nas falas dos docentes.

Quanto ao acolhimento, buscamos compreender como os docentes são acolhidos nos cursos e departamentos, como são apresentados ao grupo de professores com quem irão trabalhar e como se estabelecem as primeiras aproximações com a estrutura do curso em que irão atuar.

Primeiramente, observamos que muitos professores já foram alunos na instituição em que ingressam como docentes. Podemos depreender que muitos **professores ex-alunos** já vinham adquirindo os hábitos, normas e valores do futuro local onde desempenharia a docência. Certamente que não se pode falar em acolhimento desses docentes sem desconsiderar esta condição de aluno que se torna professor. Quando questionado sobre o acolhimento, um dos respondentes expressa *é difícil te dizer isso sem considerar que eu me formei aqui, que eu sou de Pelotas e que muitos tinham sido meus docentes, então para mim foi bem tranquilo o processo, fui muito bem acolhido.*

Da mesma forma, outro professor coloca, *foi bem tranquilo, porque na verdade assim, eu já conhecia o pessoal da pediatria, eu fiz faculdade aqui. E antes do concurso que eu já vinha a convite do professor Danilo, e que foi quem fez esse centro de atendimento, eu vinha às vezes acompanhar pacientes que ele me pedia, então eu não entrei como uma total desconhecida.* Outra professora considera-se privilegiada no que tange ao acolhi-

mento, justamente por ter sido ex-aluna e explica: *os meus professores, com quem eu divido disciplinas hoje, foram meus professores. E desde o início a gente sempre procurou discutir tudo dentro das disciplinas.*

Como vemos, estes alunos demonstram que o acolhimento foi tranquilo e tem ciência que a condição de ex-aluno contribuiu para este processo, pois muitos colegas fizeram parte da sua formação como professores.

Por outro lado observamos que para outros professores existe um *sentimento de isolamento*, em questões ligadas as primeiras aproximações com o projeto do curso, com seus objetivos e metas e com as disciplinas pelas quais são responsáveis. Neste sentido, muito professores relataram quanto as primeiras orientações: *tu chega, tem que dar aula em tal data. Te vira, tu busca com um colega os conteúdos, o plano de disciplina, etc e etc. Aí tu consegue uns colegas que meio que te introduzem no esquema, como que é a unidade.* Outro interlocutor conta como foi repassada as primeiras informações sobre a disciplina: *olha tua ementa é essa, vai dar tal disciplina. Então o que eu fiz foi entrar no site ver a ementa, falar com outros professores que davam a mesma disciplina.*

Notamos, a partir das falas, as dificuldades em se aproximar do PPC do curso e a busca do apoio dos colegas no intuito de suprir estas lacunas deixadas pelo acolhimento inicial. Tais concepções acabam reforçando a ideia de que cada disciplina faz parte de um mosaico, como se refere Paricio (2010, p. 26) ao explicar que se a organização acadêmica constitui agrupamentos de especialidades, cada uma centrada nos conhecimentos que lhes são próprios, os planos de estudos acabam compondo mosaicos. Sendo assim, “cada caixa-disciplina do mosaico contém uma seleção de conceitos, modelos, teorias e procedimentos específicos pertencentes a uma especialidade”. Cabe ao aluno decifrar cada uma delas sem ter um projeto global que articule cada um desses fragmentos.

Outro entrevistado explica o que depreende da forma como ocorre o acolhimento: *realmente, quando o professor vai iniciar, essa parte técnica, vamos dizer assim, não é bem definida. Cada um faz da maneira que achar melhor.*

Mayor (2009, p. 64) reforça essa perspectiva ao explicar que “a constituição de equipes de trabalho é fundamental para se adentrar no institucional, para combater o trabalho isolado”.

Assim nos aproximamos da dimensão institucional de qualquer assessoria ao docente. A visão do outro sobre os aspectos institucionais, sobre os conteúdos da formação que constituem uma disciplina, geram um processo de trabalho coletivo, superando, assim, o trabalho isolado. Atualmente, muitos estudos apontam o trabalho coletivo como possibilidades de fazer avanços e contribuir para maior integração curricular. Por esta razão ressaltamos as afirmações de Paricio (2010, p. 22) ao mostrar que “qualquer programa que pretenda qualificar a formação, que não se conceba como puramente documentos sem sentidos, deverá fomentar a organização docente como seu objetivo mais imediato”.

O sentimento de isolamento é expresso por um dos nossos respondentes, quando explica que *o professor tem autonomia dentro da sala de aula, só que é uma autonomia, digamos, não sei se é exagerada, mas enfim, na verdade te abandonam. Na verdade é um abandono, te dão uma ementa e uma lista de alunos, um espaço físico, teu horário é esse, combina, pode, não pode, vamos abrir aquela turma, tem uma combinação e a responsabilidade é totalmente minha, pedagógica, didática, de conteúdo.* Responsabilidades estas que quando compartilhadas contribuem para o processo de desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que estas responsabilidades coletivas emanam principalmente de um processo colaborativo, pois como diz Feixas (2004, p. 41) a cultura colaborativa tem “comprometer-se com certos valores ideológicos sociais, culturais e educativos”.

Por outro lado, muitos professores revelam terem sido bem acolhidos e atribuem isto aos gestores, diretores de faculdades e unidades, coordenadores de cursos, chefes de departamentos e demais colegas. Tais processos colaborativos, quando ocorrem, derivam-se da proximidade com colegas de áreas similares, do mesmo departamento e, muitas vezes, responsáveis pela mesma disciplina. Como relata uma dos entrevistados: *aqui, sendo um departamento eu me sinto tão mais a vontade para discutir os assuntos intrínsecos da disciplina, o funcionamento das coisas, do que nos outros lugares. Quer dizer, o pessoal leciona as mesmas disciplinas, entendem as dificuldades que passam durante o ensino de, na relação com os alunos.* No mesmo sentido, outro respondente coloca que *aqui no nosso núcleo*

se fala muito, se apoia muito [...]. Isso eu tive, esse aconchego, quase que afetivo eu tive com os meus colegas de trabalho aqui.

Os gestores também são mencionados pelos nossos colaboradores como agentes de apoio, conforme revelam alguns respondentes: *quando eu entrei ela era coordenadora do meu curso então eu tive o apoio dela não só enquanto coordenadora do curso, no sentido de me disponibilizar a ementas, o projeto pedagógico do curso, como também essa parceria de troca de materiais.* Para outro entrevistado, *o coordenador sempre tem um papel mais atuante, neste sentido, uma aproximação maior. E eu acho que sempre tem uma postura de abertura, talvez falte uma coisa mais objetiva, de sentar junto. Mas são pessoas que se você precisar você sabe que pode contar, mas não é, ah vamos sentar e ver como você vai trabalhar a sua disciplina agora, o que você vai fazer, não tem.*

Compreendemos que estas iniciativas, mesmo que em alguns casos pareça descontextualizada, podem constituir-se em primeiros esforços para a efetivação de uma cultura colaborativa. Como diz Feixas (2004, p. 41):

Para que os esforços de desenvolvimento profissional individual tenham repercussão, precisam de apoio de uma cultura institucional que os favoreça, e esta tem que caracterizar-se por favorecer oportunidades para trabalhar e aprender uns com os outros, umas relações igualitárias de poder e autoridade na tomada de decisões, assim como a possibilidade de autonomia individual no exercício do trabalho e tarefas.

No espaço micro, consideramos como apoio os programas e atividades desencadeadas pelas faculdades, departamentos e cursos como discussões, palestras e quaisquer atividades menos formais que possibilitem uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Atividades que eles são convidados a participar e se aproximar depois desta primeira acolhida.

Outro ponto trazido por muitos docentes iniciantes nas suas falas é que os cursos e o **apoio dos departamentos ou cursos no processo de desenvolvimento profissional**. Neste caso, merece atenção a perspectiva defendida por Mayor (2009, p. 72) no que tange à formação inicial pedagógica dos professores. A autora defende que nesta etapa o departamento compromete-se com a melhora constante da qualidade da docência.

Muitas iniciativas partem do departamento, como expressa um entrevistado: *anualmente tem*

sido feito um workshop, não sei bem o nome, onde a gente discute ensino, pesquisa e extensão dentro do departamento. A gente vai discutir currículo, como os alunos foram no ENADE, por que foram mal, por que foram bem, onde talvez a gente tenha que melhorar. O mesmo interlocutor fala sobre a adesão a esta etapa de formação: *nesse workshop todo mundo participa, nos programas de capacitação docente todo mundo participa também.*

Conforme estudos de Mayor (2009, p. 73) “os programas de iniciação devem desenvolver-se no seio dos departamentos e das faculdades, já que se devem adquirir neste período significativas competências vinculadas à cultura profissional de cada centro”. As falas dos entrevistados expressam o interesse por participarem de processos formativos que considerem a sua área específica. Como exemplifica um interlocutor sobre uma palestra de ensino de engenharia. *Teve palestras também como melhorar a evasão, assim diminuir a evasão. Eu assisti, teve um sobre como é os métodos de ensino nas universidades na argentina, com uma professora de lá, explicando que lá é um pouco diferente.* Outro entrevistado diz que *teve uma professora que deu uma palestra, ele fez o doutorado na UFRGS, que era bem específica para professores de engenharia, ela fez um estudo com vários professores de lá, porque ela era engenheira e fez o doutorado na educação. Então ela mostrou essas diferentes formas de estímulos nos primeiros anos que impactava em maior ou menor evasão e nesse sentido.* Afinal, os processos de inovação requerem também “o apoio de agentes de mudança que proporcionem assessoria técnica aos professores nos aspectos mais problemáticos do uso da inovação” (MARCELO, 1999, p. 168).

Percebemos também, através dos relatos dos entrevistados, que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) tem se constituído, nas universidades brasileiras, como uma oportunidade para a formação de equipes docentes. Conforme consta no Parecer CONAES N° 4 de 17 de junho de 2010, o NDE foi um conceito criado pela portaria N° 147 de 02 de fevereiro de 2007, “com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação”. Este mesmo documento compreende que o núcleo é um indicador de qualidade dos cursos de graduação, sendo que no processo de avaliação dos cursos de graduação a estruturação e efetivação desse setor é um dos aspectos avaliados.

Interessa-nos ainda ressaltar, que para este documento, muito além da exigência legal, o NDE

deve ser considerado, principalmente, “como elemento diferenciador da qualidade do curso no que diz respeito à interseção entre as dimensões do corpo docente e o Projeto Pedagógico de Curso do curso”. Como bem coloca um professor, a participação neste núcleo estabelece vínculos que podem favorecer a formação de equipes docentes. Ele expressa: *eu particularmente faço parte do NDE do curso de sistemas da informação. A gente faz reuniões, mas como eu participo do curso de sistemas de informação, eu sei dos outros cursos também, da engenharia, da automação, que eles tem se encontrado muito, pois estão discutindo estrutura do curso. [...] A gente está discutindo algumas reformulações no curso, que não está bom o aluno para o aluno alguma disciplina, a gente vai muda a grade.*

Concordamos com Mayor (2009, p. 71) que os desafios mais significativos que atualmente podemos colocar-nos e a constituição das equipes docentes “trabalhando de forma colaborativa, desde seus próprios departamentos, refletindo sobre a prática e com uma finalidade comum (melhorar a docência)”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados, podemos observar que as questões referentes ao acolhimento são facilitadas por relações estabelecidas com o departamento ou curso, antes mesmo do ingresso na carreira docente. Notamos também, que os gestores, coordenadores e colegas desempenham um papel importante no processo de acolhida dos professores ingressantes. A colaboração entre os colegas de departamentos e de áreas afins é sempre relatada pelos entrevistados como oportunidades de reflexão sobre as suas práticas.

Quanto ao apoio, depreendemos que as atividades desencadeadas pelos departamentos impactam positivamente no processo de formação dos professores novos. Reside nestas iniciativas, que podem ser oficinas e workshops, relacionados ao ensino de uma determinada área, potencialidades que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, por estarem relacionadas à sua área de atuação. Na mesma lógica, a participação nos Núcleos Docente Estruturante (NDE) também foi mencionada como espaço de formação.

Os professores demonstram repensar suas atividades pedagógicas a partir das relações que

estabelecem nos espaços micros, condição que favorece os processos colaborativos. Observamos que estas iniciativas merecem um olhar acurado de investigadores e gestores no sentido de fomento e apoio. Conforme Mayor (2009) a autonomia universitária pode ser utilizada no sentido de ajustar os planos institucionais às exigências das equipes de professores, oferecendo oportunidades de formação desde as necessidades sentidas. O acolhimento e apoio pedagógico nas unidades, cursos e departamento, podem contribuir substancialmente para desenvolvimento profissional dos professores ingressantes.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise do discurso*. Lisboa. Edições 70, 1979.
- BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (REID). n. 3, jan. 2010, p. 55-72.
- BRASIL. Censo da Educação Superior. *Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2011*. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>>. Acesso em: 03 out. 2013.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 03 out. 2010.
- BRASIL. *Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007*: Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 19 jun. 2015.
- BRASIL. *Diretrizes Gerais*. Reestruturação e expansão das universidades federais. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.
- BRASIL. *Parecer CONAES n. 4*, de 17 de junho de 2010, sobre o Núcleo Docente Estruturante - NDE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6884&Itemid>. Acesso em: 19 jun. 2015.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino Superior e Universidade no Brasil*. LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 154- 204.

CUNHA, Maria Isabel et al. O espaço de formação da docência universitária em programas de pós-graduação em educação na perspectiva de egressos. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço interinstitucional*. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010, p. 175-208.

FEIXAS, Mónica. La influencia de factores personales, institucionales e contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Revista Educar*, v. 33, p. 31-59, 2004.

LUCARELLI, Elisa. El asesor pedagógico y la didáctica universitaria: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas. In: LUCARELLI, Elisa (Comp.). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2000, p. 35-52.

LUCARELLI, Elisa. Las asesorías pedagógicas y la conformación del campo de la Didáctica y la Pedagogía Universitarias In: LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia (Ed.) *El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño e Dávila editores, 2012. p. 141-177.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de Professores para uma mudança: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

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

MAYOR RUIZ, Cristina. Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? *Revista de Currículum y Formación del profesorado*. p. 61-77. 2009.

PARICIO ROYO, Javier. El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente. In: RUÉ, Joan; LODEIRO, Laura. *Equipos Docentes y Nuevas Identidades Académicas*. Madrid: Narcea S.A, 2010, p. 21-44.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

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

Reception and pedagogical support of beginner teachers of higher education in micro space

ABSTRACT

This paper results from a research which has investigated twenty-three beginner teachers of higher education, in three universities in the south of Brazil, in order to capture their understanding of the reception in their workspaces as a possible support for developing their practices. The research has had, as starting point, the comprehension that beginning teachers at that level must make their entry in higher education culture and find pedagogical support to develop their classes, because, in general, they have just obtained their PhDs, with which they comply the required academic title for entering the career, but have little pedagogical preparation or do not have it at all. The beginner teachers in semi-structured interviews answered the questions that aimed to realize, among other aspects, the challenges, the difficulties, and the pedagogical support pointed out by them as existent when they started their activities. The corpus analyzed was constituted by data of a qualitative nature, and the analysis was based in studies of Lucarelli (2012), Cunha (2010), Zabalza (2004), Mayor (2009), Marcelo (1999), and others. The results have shown that both pedagogical education and professional development, by means of pedagogical spaces, are welcomed by these teachers. This requires from the universities a global policy that values the tasks carried out by the beginning teachers as fundamental for reaching the quality of teaching.

Keywords: Beginning higher education teachers. Teacher training. Pedagogical support.

Data de recebimento: 22/06/15

Data de aprovação: 14/08/15