



2837 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 08 - Formação de Professores

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E OS DESAFIOS DE PROFESSORES INICIANTES NO CONTEXTO DA PROFISSÃO
Vera Lúcia Reis da Silva - UFAM - Universidade Federal do Amazonas
Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPEAM

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E OS DESAFIOS DE PROFESSORES INICIANTES NO CONTEXTO DA PROFISSÃO

Resumo

Este trabalho decorre da pesquisa de doutorado que teve como foco principal professores iniciantes na docência universitária. O objetivo maior foi compreender o processo de construção da docência dos professores iniciantes que foram inseridos, no contexto das políticas de expansão e interiorização, em uma universidade pública no sul do Amazonas. Através de narrativas, quatro professores de diferentes áreas do conhecimento foram ouvidos como sujeitos da pesquisa. Uma das dimensões advindas das questões norteadoras está relacionada com os desafios no contexto da profissão. Esta, especialmente, está explorada neste texto. Os dados evidenciaram que os desafios estão intrinsecamente relacionados com as experiências vivenciadas no início da docência universitária quer sejam de ordem pessoal ou profissional, perpassando pela fragilidade da formação para a docência e a insipiência do apoio acadêmico ou pedagógico que retardam e afetam a construção da profissionalidade.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Docência universitária. Desafios.

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E OS DESAFIOS DE PROFESSORES INICIANTES NO CONTEXTO DA PROFISSÃO

Resumo

Este trabalho decorre da pesquisa de doutorado que teve como foco principal professores iniciantes na docência universitária. O objetivo maior foi compreender o processo de construção da docência dos professores iniciantes que foram inseridos, no contexto das políticas de expansão e interiorização, em uma universidade pública no sul do Amazonas. Através de narrativas, quatro professores de diferentes áreas do conhecimento foram ouvidos como sujeitos da pesquisa. Uma das dimensões advindas das questões norteadoras está relacionada com os desafios no contexto da profissão. Esta, especialmente, está explorada neste texto. Os dados evidenciaram que os desafios estão intrinsecamente relacionados com as experiências vivenciadas no início da docência universitária quer sejam de ordem pessoal ou profissional, perpassando pela fragilidade da formação para a docência e a insipiência do apoio acadêmico ou pedagógico que retardam e afetam a construção da profissionalidade.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Docência universitária. Desafios.

Introdução

Este texto traz um recorte do resultado de uma pesquisa de doutorado que teve a participação de professores iniciantes na docência universitária que contribuíram para a materialização e concretização do estudo. Estes professores foram inseridos como docentes de uma universidade pública no contexto de sua expansão e interiorização.

A busca de dados, a partir da realidade empírica, visando encontrar possíveis respostas aos questionamentos feitos, trilhou caminhos da entrevista de cunho narrativo. Uma das dimensões utilizadas neste texto, em que se procurou *dar voz e ouvir* os sujeitos, diz respeito aos desafios emergidos no contexto da profissão. Quatro docentes, de áreas distintas do conhecimento foram alvo do estudo, todos atuando na mesma Instituição.

Os dados evidenciaram que os desafios são de várias ordens e estão intrinsecamente relacionados com as experiências vivenciadas no início da docência universitária quer sejam de ordem pessoal ou profissional, perpassando pela fragilidade da formação para a docência e a insipiência do apoio acadêmico ou pedagógico que retardam e afetam a construção da profissionalidade, que se situa mais em uma responsabilidade individual do que como parte de políticas internas institucionais.

Professores Iniciantes e a inserção na docência Universitária

Definimos como professores iniciantes aqueles que estão no início de carreira profissional, sem experiência prévia na docência universitária. A literatura brasileira, na área da Educação, tem trazido importantes contribuições sobre a docência em seus vários aspectos, sobretudo, nos níveis da Educação Básica. Contudo, as pesquisas sobre a iniciação à docência, especificamente no Ensino Superior, são recentes. Com a inserção de novos professores no contexto da expansão das universidades públicas, nos últimos anos, é que pesquisadores e estudiosos trouxeram a temática como objeto de seus estudos.

A condição dos novos professores que se inserem no contexto da democratização do Ensino Superior tem exigido investimentos especialmente em aspectos relacionados à formação pedagógica. Essa condição emerge da necessidade de saberes para o ensinar e o aprender. O corpo docente das universidades públicas vem incluindo um contingente expressivo de professores iniciantes, mas ainda há poucos estudos sobre este tema. Cunha (2013, p. 259), chama a atenção que:

A iniciação à docência, como campo de interesse da pesquisa e das políticas, tem uma efêmera e recente presença nos estudos da área da Educação. Certamente, foi nesta última década – no bojo das avaliações de larga escala e com preocupação concorrencial sobre a eficiência dos sistemas educativos, que a questão começou a ser posta no Brasil, especialmente em um contexto de expansão e democratização da educação pública com preocupações sobre a qualidade.

Diante desta realidade, em que se presencia acentuada entrada de jovens recém-saídos de cursos de pós-graduação nos quadros docentes, é que a inserção profissional se agudiza. Passam eles, em curto espaço de tempo, da condição de discentes à de docentes.

As questões que envolvem a inserção à docência instigam a análise do fenômeno da educação superior na contemporaneidade, principalmente quando se analisa o caso dos jovens que ocorrem à carreira docente na expectativa de encontrar um espaço de profissionalização. (CUNHA, 2013).

Pesquisas já confirmaram que um novo perfil de professores está se inserindo nas universidades públicas brasileiras e não se pode ignorar a presença de jovens professores no exercício da docência universitária. É possível dizer que esses professores trazem consigo apenas a experiência como estudantes universitários de graduação e pós-graduação e, nessa condição, se tornam professores. Cunha (2012, p. 205) ajuda nessa compreensão, afirmando:

Quando se incorporam à Educação Superior, nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação. [...] terão que dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogos com outros campos que se articulam curricularmente. Precisarão ler o contexto cultural de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada [...].

Isto significa que há necessidade de mobilização no espaço de trabalho e articulação com seus pares no sentido de apoio para a superação, num primeiro momento de dificuldades e desafios que se lhes apresentam no início da docência. Para Day (2001, p. 102), "os seus 'inícios' serão fáceis ou difíceis, em função de sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo".

Assim, percebe-se que o apoio institucional aos professores que se inserem com pouca ou nenhuma experiência na docência universitária é uma possibilidade de minimizar os problemas que se apresentam na fase inicial da profissão. Um dos estudos de Marcelo García (2009) menciona as características de professores experientes e de professores iniciantes, considerando que professores experientes possuem no mais de cinco anos de experiência docente e, sobretudo, se constituem como pessoas com elevado nível de conhecimento e habilidade adquiridos com dedicação especial e contínua. Contudo, não se pode afirmar que a somente a experiência defina o docente como melhor professor. A experiência gera um corpo de conhecimentos e, nesta perspectiva, garante sua aplicação em situações práticas. Mas carecem de base teórica para a sua reflexão.

As características mencionadas no estudo de Marcelo García (2009) são referenciadas como comuns a profissionais experientes em qualquer área do conhecimento: o experiente realiza suas ações apoiando-se em uma estrutura diferente e mais complexa do que o iniciante, exercendo um controle espontâneo e estratégico sobre as partes do processo que, no caso do iniciante, se desenvolve de maneira mais automática. Em segundo lugar, figura o acúmulo de conhecimentos que o experiente tem em comparação ao iniciante. Em terceiro lugar, o experiente está melhor apropriado da estrutura do conhecimento, enquanto que os iniciantes ainda o fazem de forma mais superficial. Possuem ideias gerais e um conjunto de detalhes conectados com a ideia geral, mas não entre si. Os experientes, por outro lado, têm uma estrutura de conhecimento profunda e multinível, com muitas conexões inter e intrínsecas.

A última característica que distingue experientes de iniciantes, para o autor, é a representação dos problemas: o experiente atende a estrutura abstrata do problema e usa uma variedade de tipos de problemas armazenados em sua memória. Os iniciantes, ao contrário, estão influenciados pelo conteúdo concreto do problema e, portanto, têm dificuldades para representá-lo de maneira abstrata.

Sabemos, portanto, que os professores experientes notam e identificam as características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos iniciantes. O conhecimento experto consiste em muito mais do que uma lista de fatos desconectados acerca de determinada disciplina. Pelo contrário, seu conhecimento está conectado e organizado em torno de ideias importantes acerca de suas disciplinas. Essa organização do conhecimento ajuda os experientes a compreender quando, por que e como utilizar o vasto conhecimento que possuem numa situação particular. (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 27-28).

Neste sentido, o professor iniciante está vulnerável a agir por *insight*, diante das situações que emergem do seu cotidiano. A formação no campo disciplinar, por si só, não dá condições para reverter, na prática, questões mais complexas relacionadas ao ensinar e ao aprender, para as quais, muitas vezes, se apela para a improvisação de ações não refletidas.

Diante dessas condições, a inserção de um iniciante na docência nem sempre é marcada por uma trajetória de relativa segurança naquilo que faz na prática docente. Embora os anos vivenciados como estudantes tenham produzido experiências acadêmicas, a docência exige conhecimentos e saberes para enfrentar adequadamente as demandas universitárias.

A condição de incompletude do professor como pessoa e profissional requer contínua aprendizagem para o exercício da docência, direcionando-a para a melhoria de qualidade que se espera do ensino no contexto de mudanças e transformações que vivenciamos cotidianamente. Além disso, nesta fase inicial de carreira, o professor passa pelo processo de mudanças de ambiente e de contexto sociocultural, o que implica na significação/ressignificação de práticas do novo profissional.

Zanchet et al. (2012, p. 140-141), a partir dos estudos de Marcelo García, lembram que,

o início de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, do seu estatuto, do lugar que ocupa no ranking social e das peculiaridades sócio-políticas 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, valores e símbolos da profissão, assim como deve acontecer a adaptação do professor iniciante ao entorno social onde desenvolve sua atividade docente.

Desse modo, leva-se em consideração que a constituição da docência é permeada por movimentos não lineares que permitem emergir experiências substantivas para a construção do ser professor com possibilidades de enfrentamento dos desafios da profissão com mais segurança e autonomia.

Os dados revelaram...

Dos dados analisados decorrentes do intuito de explorar para compreender, em contexto específico, a temática central *–professores iniciantes na docência universitária–*, emergiram desafios vividos e experienciados por sujeitos que os trataremos por nomes fictícios de **Arquimedes**, **Euclides**, **Lavoisier** e **Montessori**.

Arquimedes mencionou os *desafios em relação à docência* levando em consideração o primeiro momento de sua trajetória como professor universitário. Lembrou que o tempo se responsabilizou por reverter a convivência com colegas mais experientes na idade, em condições que o ajudaram a enfrentar os desafios aparentes.

Como professor iniciante, eu percebi que muitos colegas eram mais velhos, alguns até uns 10 anos a mais do que eu. Alguns deles, no início, não me levavam muito a sério; eu percebia até um olhar de desdém, mas eu acho que é até natural do ser humano; quando você está num local novo, onde tem pessoas com faixa etária diferente, isso é natural. Mas, com o passar do tempo, eu fui me adaptando, fomos nos conhecendo, fomos interagindo e creio que comecei a ter o respeito deles e eles tiveram o meu respeito.

Estas reflexões revelam que o início da carreira docente é a primeira etapa de um longo processo de socialização e é no exercício da docência que se constroem espaços de aceitação, de reconhecimento de si e dos outros. É na coletividade do trabalho, na valorização, no respeito do eu e do outro, como pessoa e como profissional, que o sentimento de pertença e de ambiência vai se fortalecendo, incluindo a identidade profissional.

Não se pode negar que as características psicológicas e sociais entre pessoas em etapas da vida adulta são diferentes e, em se tratando de características profissionais entre professores iniciantes e experientes, essas diferenças se manifestam como desafiadoras para ambos. Precisam ser

postas a serviço do aprender com o outro, pois o que não está no conhecimento de um pode estar no conhecimento do outro e nesta inter-relação, assim como a docência vai se constituindo, a identidade docente vai se construindo.

Arquimedes afirma que, para ele, o desafio está relacionado com o *“sempre melhora”* e jamais ficar estagnado. Às vezes, ficar parado é muito cômodo, disse ele. Mas, o professor precisa ter compreensão da dinamicidade requerida pela profissão. O estagnar, o acomodar não ressoa bem diante da responsabilidade do ser professor. Neste sentido, é fundamental reconhecer que a docência é um processo dinâmico que se caracteriza pelo exercício contínuo do ensinar e do aprender.

Hoje, o meu principal desafio é começar a pesquisar, a produzir algo para a universidade, para o país, porque o país investiu dinheiro em todos nós como formadores. Então, para mim, neste momento, é a questão da pesquisa e me desenvolver mais [...] como um profissional, como um professor [...].

A pesquisa é um grande foco de interesse dos docentes que para ela foram direcionados na sua formação. **Arquimedes** sente a necessidade de se desenvolver na profissão, revelando compromisso com o seu desenvolvimento profissional, que inclui a pesquisa como condição para ser professor na educação superior. As exigências do mundo acadêmico recaem fortemente para a prática da pesquisa. Contudo, pelo caráter da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, mencionado na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base nº 9.394/96, uma dimensão não pode sobrepujar a outra, mas juntas contribuírem para fortalecer as próprias finalidades e funções da universidade como um espaço de investigação científica e produção de conhecimento. Daí a importância de serem eixos articuladores da prática na docência universitária.

Por serem iniciantes, como enfatiza Silva (2014, p. 290), “[...] há necessidade de apoio e orientação aos professores, pois não é difícil encontrar os que trouxeram de seus recém-saídos programas de pós-graduação a preferência acentuada pela pesquisa”.

As representações acadêmicas sobre a docência universitária continuam fortemente alicerçadas na competência científica dos professores e não é por acaso que as condições profissionais de exercício da docência resumem-se aos títulos de mestres e doutores. Mas, para compreender a pluralidade da docência, a formação profissional dos professores inclui uma concepção ampliada de pedagogia universitária que envolve múltiplas dimensões, entre elas, as habilidades de aliar ensino com pesquisa. Essa condição requer a compreensão da pesquisa como princípio educativo, em que as posturas fundantes das atitudes de inquietação frente ao mundo sejam estimuladas. (CUNHA, 2009).

Ao ser estimulado a falar sobre os **desafios no contexto da profissão**, percebemos que as experiências do **professor Euclides** tiveram características ou estão intrinsecamente ligadas aos desafios por ele vivenciados no contexto inicial do seu percurso profissional.

[...] Se vamos dar uma aula para um determinado curso, a gente percebe que os alunos têm um nível de dificuldade maior naquela área. Então, não se vai dar uma mesma aula como se você fosse dar para o curso em que os alunos têm uma facilidade maior. Quando eu vim trabalhar aqui, percebi que os alunos tinham uma dificuldade muito maior com a Matemática, em razão de não terem tido um bom Ensino Médio. Eles trazem uma deficiência do Ensino Básico [...]. Quando eu pegava turma do primeiro e do segundo período, encontrava alunos com muita dificuldade. Os alunos não sabiam coisas elementares do Ensino Fundamental de Matemática. Quando eu ia trabalhar na Engenharia Ambiental, os alunos não apresentavam tanta dificuldade [...], mas isso não quer dizer que eles vão aprender mais Matemática do que os do curso de Matemática/Física. Mas eu percebi que eles tinham dificuldade maior no primeiro período.

O desafio tem relação com as deficiências de aprendizado dos estudantes que apresentavam defasagem no conhecimento prévio. **Professor Euclides** encontrou-se diante de uma realidade que exprime uma das complexidades da docência, aspecto este em que os professores iniciantes, no contexto de expansão e interiorização da Educação Superior, estão susceptíveis a vivenciar. Como afirma Cunha (2013), descobrem que deles se exigem saberes para o exercício da docência, para o qual, muitas vezes, não têm a menor qualificação. No demais, estes docentes “[...] precisarão ler o contexto cultural de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada; terão de construir sua profissionalidade, isto é, definir estilos de docência em ação” (CUNHA, 2013, p. 267).

Euclides percebeu a diferença de um curso para outro com a acentuada dificuldade dos estudantes do curso de Matemática/Física, principalmente, no primeiro período. No pensamento dele, a deficiência é uma consequência trazida dos níveis anteriores de escolarização. Esta realidade nos remete aos estudos de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 230), que descrevem a percepção de professores em relação aos problemas de seus alunos. Dentre os fatores referentes à escolaridade anterior podem ser citados: “[...] nível de conhecimento ou pré-requisitos insuficientes para acompanhar a graduação; dificuldade na interpretação, redação e leitura; dificuldade de raciocínio [...]; alta heterogeneidade [...] e diversidade de maturidade geral”.

A realidade brasileira parece, também, não se diferenciar de tantos outros países. Alarcão e Tavares (2013) afirmam que em Portugal é comum, no meio universitário, atribuir-se ao estudante a culpa do insucesso acadêmico com a justificativa da má preparação que trazem do Ensino Médio, a chamada *falta de base*. Para os autores é preciso que a universidade se reestruture, visando à atualização e melhoria da qualidade da formação, fazendo professores e estudantes refletirem sobre a realidade em que vivem e como superá-la.

Outro desafio do nosso protagonista se relaciona com o ensino e com a aprendizagem, porém envolvendo personagens os quais podemos chamá-los, também, de professores-estudantes, que estavam no processo de formação continuada ou formação em serviço.

Quando eu fui trabalhar também no PARFOR [1], o professor Rui, que é o coordenador, me falou: Professor, o pessoal do PARFOR tem muita dificuldade no aprendizado. Então, o professor que vai trabalhar lá não é para ser professor estrela, não é pra mostrar que é gênio. Você vai lá não é só para mostrar que tem conhecimento, mas vai lá para ensinar. De fato, nós, professores, não vamos pra sala de aula pra mostrar que somos gênios, para mostrar que temos o conhecimento, nós vamos pra lá pra tentar construir conhecimento, que é o correto. A gente não pode dizer para o aluno que vai fazer o cálculo de maneira bem rápida e depois mostrar, o resultado é este. A gente não precisa fazer isso. Assim, você pode mostrar para o aluno que tem conhecimento, mas ele não vai poder construir esse conhecimento.

O **professor Euclides** foi se constituindo vivenciando experiências desafiadoras, desta vez, na formação de alunos-professores, isto é, alunos que já atuam na docência. Na condição de docente iniciante, este desafio, certamente, apresentou uma dimensão maior: formar profissionais com uma caminhada mais longa na docência. **Euclides** pareceu demonstrar consciência e responsabilidade para com o *que é* e para com o *que faz*. Demonstrou a possibilidade de contribuir para a construção de conhecimento na vida dos estudantes-professores em formação, reconhecendo que “despejar” o conteúdo sobre seus alunos não tem significado para a construção do conhecimento.

Lavoisier, por sua vez, parece ficar decepcionado com o que vê e encontra pelo caminho no percurso da docência. Sente o peso da responsabilidade e fica incomodado com a insensibilidade e a descrença de alguns colegas professores, que não apostam nas possibilidades de mudanças. Mas, põe em evidência que um dos **desafios no contexto da profissão** é a deficiência no aprendizado dos estudantes, acirrando uma imagem negativa, refletida sobre a Educação Básica.

Como desafio maior, eu vejo a dificuldade trazida do Ensino Básico. A nossa vontade de dar aula, de tentar ensinar esbarra na falta de conhecimento dos alunos que entram na universidade. A gente percebe que eles não têm base, principalmente, pra área das exatas, que a base é a Matemática do Ensino Médio. Então essa é a maior dificuldade, pelo menos é o que eu vejo aqui. Porque livros têm, as salas de aulas são bem organizadas, mesas e cadeiras de qualidade [...]. Então, a gente tem tudo para fazer um trabalho bem feito, mas esbarra justamente nos discentes, na falta de um conhecimento prévio.

Esse parece ser um dos *nós* mais difíceis de ser desatado. Estudantes chegam ao Ensino Superior precocemente em relação ao conhecimento acadêmico, tornando a maturidade científica um processo lento e silencioso. Esta tem sido uma das situações mais desafiadoras para os professores. A falta de conhecimento parece soar na forma de *fracasso* ou *insucesso* do aprendizado dentro das Universidades, pois não passam silenciados nas pesquisas ou nos eventos sobre educação; são temas recorrentes. Mas, como diz Charlot (2013, p. 23), “só pode aprender quem desenvolve uma atividade intelectual para isso e, portanto, ninguém pode aprender no lugar do outro”. O autor questiona, neste caso: quem será cobrado pelo fracasso? O próprio estudante? Ou de igual modo o professor, porque o estudante depende do professor, mas, também, este depende daquele. “[...] é difícil não levantar a questão de saber de quem é a culpa [...]”. Não é apenas um problema pedagógico; é o valor pessoal e a dignidade de cada um que está em jogo”. (CHARLOT, 2013, p. 23). Diante desta realidade, o professor iniciante vive uma situação desconfortável, pois não foi formado para

enfrentar estes desafios. Para não se sentir desolado, precisa de apoio e acompanhamento dos que são corresponsáveis na esfera micro e macro por este nível de ensino.

Apesar de esforços, as ações pouco se efetivaram e são insuficientes para anular *afalta de bases* como uma cultura instalada. O professor **Lavoisier** ressaltou:

O problema é tão grande [...]. A falta de conhecimento prévio dos alunos levou a Universidade a desenvolver um programa de tutoria, o PIAP, que é o Programa Institucional de Apoio Pedagógico, exatamente para atender essas disciplinas das exatas, Cálculo I, Cálculo II, Química Geral e Fundamentos de Matemática. Os melhores alunos eram monitores que davam aulas, ajudavam na resolução de exercícios e tinha os professores das disciplinas que eram tutores desses alunos pra tentar minimizar esse problema que os alunos tinham e, ainda têm. Este programa funcionou durante três períodos e parou por falta de verba para pagar os professores. Na verdade, eu não sei, mesmo, porque parou.

É uma questão preocupante que envolve a todos. De maneira geral, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos estudantes. (CHARLOT, 2013).

A professora **Montessori**, ao ser instigada a falar sobre **os desafios no contexto da profissão**, manifestou um sentimento de inferioridade em relação aos outros professores, por não ter o Mestrado concluído ainda. Mas, ao mesmo tempo, estava eufórica ao dizer: "*Daqui a uma semana já serei mestre!*". Mesmo assim expressa sua incompletude dizendo "*eu preciso aprender muito, muito, muito*". Entretanto, demonstrou canalizar energias que a ajudam a enfrentar os desafios, percebendo a possibilidade de revertê-los em crescimento profissional.

Eu gosto de tudo que faço na Universidade. Gosto de ir para a sala de aula, de preparar minhas aulas, de estar com os alunos. Gosto de todo esse trabalho que eu faço... Nosso trabalho não se resume na sala de aula. Então, eu gosto do trabalho da extensão, eu gosto do trabalho administrativo que faço. E tudo isso eu vejo que contribui muito para meu crescimento profissional.

Esta professora parece estar disponível e aberta ao aprendizado e ter consciência da necessidade de fazer com profissionalismo seu trabalho acadêmico-administrativo; por isso não hesitou em dizer gostar de todo o trabalho que faz na Universidade.

Parece haver consenso, segundo Rios (2010), de que na prática docente devem estar presentes alguns predicados. Seriam estes, as competências, como indaga a autora? Masetto (2003, p. 25) reitera que "[...] competência tem a ver com uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente: saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades". Sendo assim, podemos inferir que a professora **Montessori** demonstrou reverter seus desafios em momentos oportunos de aprendizado, não vendo neles obstáculos para a docência, mas oportunidade de desenvolver, então, competências docentes. Os desafios foram tomados por esta professora como espaço de formação, pois admitiu ter a necessidade de aprender muito mais.

Apesar da longa caminhada profissional em outros níveis de ensino, há evidências que **Montessori** está em processo de construção identitária na educação superior. Isto denota que não nos construímos de uma só vez, mas estamos nos fazendo, nos construindo. Percebemos que ela não nomeou os desafios mas, por certo, foram eles suportes para seu crescimento e desenvolvimento profissional.

Algumas considerações

Os desafios foram singulares na vida dos professores que participaram do estudo. A socialização e o bem-viver entre os pares é um dos fatores a ser levado em consideração, em especial, quando se trata da entrada de professores em início de carreira profissional. O apoio pessoal e profissional denota possibilidades de mais segurança e confiança para o enfrentamento do cotidiano da docência.

A condição de docentes iniciantes não exige a responsabilidade por si e pelos outros. A deficiência de aprendizado dos alunos desperta preocupação e a formação pedagógica dos professores parece ser insipiente diante do compromisso social e profissional que lhes é requerido.

A prática da pesquisa e a necessidade de aprender cada vez mais sobre a docência emergiram como propósitos na trajetória inicial dos professores. Apontam a necessidade de acompanhamento e assessoramento por parte dos pares mais experientes com iniciativas institucionalizadas e políticas que atendam aos professores iniciantes em suas necessidades formativas. Desejam eles socializar seus desafios, próprios do início da docência universitária e suscitar reflexões sobre o compromisso institucional de apoio, acompanhamento e formação continuada para o exercício da profissão docente no ensino superior.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. TAVARES, Jose. A aprendizagem docente em contexto. In: Pryjma, M. (Org.) *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: UTFPR, 2013, p. 55-67.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalho da contradição. In: D'ávila, C. M. (Org.) *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. 2. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013, p. 15-36.
- CUNHA, Maria Isabel da. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. In: Pryjma, M. (Org.) *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: UTFPR, 2013, p. 259-271.
- _____. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: Isaia, S. M. de A.; Bolzan, D. P. V.; Maciel, A. M. da R. (org.). *Qualidade da educação superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. (pp. 203-214).
- _____. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidade e desafios. In: Isaia, S. M. de A.; Bolzan, D. P. de V. (Org.). *Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 349-374.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora: Porto, PT, 2001.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona, Espanha: Octoedro, 2009.
- _____. Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 03, p. 11-49, ago./dez., Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso: 04/03/2014.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Lea. das G. C. (2010). *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, Vera. Lúcia Reis da. (2015). *Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma Universidade Pública no contexto da interiorização no Sul do Amazonas*. 2015. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). PPG Educação/UNISINOS.

_____. Estratégias de formação de professores universitários no contexto da expansão e interiorização da Universidade Federal do Amazonas. In: Cunha, M. I. da. (Org.). *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias*. Araraquara: SP. Junqueira & Marin, 2014, p. 275-300.

ZANCHET, Beatriz Maria. B. Atrib. et al. Docentes universitários iniciantes: contextos, motivações e experiências. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). *Qualidade da educação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012, p. 161-183.

[1] Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica