

**Artigo****Professores universitários iniciantes: entre caminhos individuais e responsabilidades coletivas****Beginning professors: between individual paths and collective responsibilities****Profesores universitarios principiantes: entre caminos individuales y responsabilidades colectivas****Marcos Henrique Almeida dos Santos¹, Mara Regina Lemes De Sordi²**
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, Brasil**Resumo**

O artigo objetiva compreender os desafios inerentes à fase inicial do exercício da docência, com foco nas necessidades formativas e, conseqüentemente, nas responsabilidades coletivas por um projeto de formação universitária. O texto, proveniente de uma pesquisa predominantemente qualitativa, toma como base os dados produzidos a partir do acompanhamento do trabalho de 10 professores iniciantes de uma universidade pública estadual, atuantes em diferentes áreas do conhecimento. Acompanhamento que recorreu, essencialmente, à observação livre e intensiva de suas aulas, durante um semestre letivo e à adoção de narrativas como possibilidade de reflexão e formação. A análise dos dados possibilitou compreender que os caminhos individuais de formação e atuação profissional, construídos pelos professores universitários iniciantes, precisam ser fortalecidos a partir de responsabilidades coletivas que deem sustentação às suas microdecisões pedagógicas. Para tanto, são necessárias condições que favoreçam a promoção e a potencialização de diversificadas experiências concretizadas em iniciativas institucionais ou apoiadas por estratégias de pesquisa-formação. Aciona-se não só a compreensão das necessidades formativas sentidas pelos professores (dimensão subjetiva), referenciadas no campo pedagógico, como também as necessidades socialmente desejadas (dimensão objetiva). Vislumbra-se, assim, a interface entre os conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência e a responsabilidade social inerente a um projeto socialmente pertinente e cientificamente relevante de formação de cidadãos-profissionais.

Abstract

The article aims to understand the challenges inherent to the initial phase of teaching, focusing on training needs and, consequently, on collective responsibilities for a university education project. The text, derived from a predominantly qualitative research, is based on the data produced from the observation of 10 beginning professors' work from a state public university, in different areas of knowledge. The

¹ Pesquisador do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed – FE/ Unicamp). Pedagogo da Universidade Federal do Pará (UFPA). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0344-3128> E-mail: marcosh@ufpa.br

² Professora Associada da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed – FE/ Unicamp). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1216-7185> E-mail: maradesordi14@gmail.com

research observed the classes intensively during a school semester and adopted narratives as a methodological tool of reflection and teaching training. Data analysis made it possible to understand that individual paths of training and professional performance, constructed by beginning professors, need to be strengthened by collective responsibilities that support their pedagogical micro-decisions. For that, professors need conditions for favoring the promotion and enhancement of diversified experiences realized in institutional initiatives or supported by research/training strategies. It triggers not only the understanding of the formative needs felt by teachers (subjective dimension), referenced in the pedagogical field, but also the socially desired needs (objective dimension). Thus, we can see the interface between pedagogical knowledge for the exercise of teaching and the social responsibility inherent to a socially and scientifically relevant project of training professional-citizens.

Resumen

El artículo tiene como objetivo comprender los desafíos inherentes a la fase inicial de la enseñanza, centrándose en las necesidades formativas y, en consecuencia, en las responsabilidades colectivas de un proyecto de educación universitaria. El texto, derivado de una investigación predominantemente cualitativa, se basa en los datos producidos a partir del seguimiento del trabajo de 10 profesores titulares de una universidad pública estatal, trabajando en diferentes áreas del conocimiento. Seguimiento que recurrió, esencialmente, a la observación libre e intensiva de sus clases, durante un semestre escolar y la adopción de narrativas como posibilidad de reflexión y formación. El análisis de datos hizo posible comprender que las trayectorias individuales de formación y rendimiento profesional, construidas por profesores universitarios titulares, deben fortalecerse sobre la base de responsabilidades colectivas que apoyan sus micro-decisiones pedagógicas. Para ello, se necesitan condiciones que favorezcan la promoción y mejora de experiencias diversificadas realizadas en iniciativas institucionales o apoyadas por estrategias de investigación/formación. Esto desencadena no sólo la comprensión de las necesidades formativas que sienten los profesores (dimensión subjetiva), referenciadas en el campo pedagógico, sino también las necesidades socialmente deseadas (dimensión objetiva). Así, podemos ver la interrelación entre el conocimiento pedagógico para el ejercicio de la enseñanza y la responsabilidad social inherente a un proyecto socialmente y científicamente relevante de formación de ciudadanos-profesionales.

Palavras-chave: Professor universitário, Necessidade de formação profissional, Iniciação de professores, Responsabilidade compartilhada.

Keywords: Professor, Need for professional training, Teacher initiation, Shared responsibility.

Palabras claves: Profesor universitario, Necesidad de formación profesional, Iniciación del profesorado, Responsabilidad compartida.

Introdução

A problemática da formação para o exercício do magistério superior propulsionou o recrudescimento de investigações e ações institucionais, nas três últimas décadas, que consideram o necessário olhar para os desafios vivenciados por profissionais que iniciam sua caminhada na docência. Desafios que se tornam ainda mais complexos quando seus percursos formativos não foram propícios para o entendimento das particularidades inerentes à formação em nível superior. Ao tomarmos como referência o contexto específico das

instituições universitárias, especialmente públicas, os desafios perpassam, também, pela necessidade imperativa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no seio de um projeto de formação que afirme a função social da universidade.

Diante da ausência de um processo formativo inicial para o exercício da docência universitária, esses profissionais recorrem a seus percursos individuais vivenciados como estudante (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), bem como a experiências esparsas, esporádicas e/ou pontuais, autônomas ou coletivamente possibilitadas, de formação e atuação docente. São referências que são importantes, mas incipientes para o reconhecimento e afirmação de uma atuação docente profissionalmente qualificada e socialmente sustentada.

A complexidade deste cenário nos leva a compreender melhor as responsabilidades que precisam ser acionadas (CUNHA, 2010a), diante das experiências individuais, por vezes solitárias, vividas pelos professores na iniciação à docência universitária. Huberman (1992) é um dos autores que elucida os aspectos de *sobrevivência* e *descoberta*, predominantes na fase inicial de entrada na carreira, de *exploração*. Deste modo, tem contribuído para o desenvolvimento de pesquisas que focalizam as experiências vividas por professores iniciantes na educação superior.

Noções como *choque do real*, *indiferença* ou o *quanto-pior-melhor*, *serenidade* e *frustração*, estão presentes em estudos sobre os desafios, necessidades, dilemas, enfrentamentos, dificuldades, tensões e aprendizagens, inerentes a esta fase inicial (GONÇALLO, 2017; FARIAS, 2017; WIEBUSCH, 2016; HEES, 2016; ROSA, 2015; AIRES, 2015; SILVA, 2015; ENGEL, 2014; SILVA, 2014; COELHO, 2009). Estes estudos afirmam o necessário apoio institucional ao professor universitário iniciante, defendido também por autores como Cunha (2011) e Zanchet et al. (2014).

O debate sobre as necessidades formativas de professores universitários, travados por autores como Sordi (2019), Lima (2015), Moreira (2014) e Ramos (2013), contribui para o reconhecimento tanto de necessidades que se situam na dimensão subjetiva, essencialmente sentidas pelos professores, quanto de necessidades objetivas, assentadas nos desafios sociais contemporâneos. Este debate contribui, ainda, para a reflexão sobre necessários caminhos investigativos que aprofundem a compreensão da realidade vivida pelos iniciantes no exercício da docência universitária.

Desse modo, reconhecendo o relevante debate sobre a docência universitária e a necessidade de compreender melhor as experiências vivenciadas por professores iniciantes, desenvolvemos uma investigação doutoral que analisou as implicações do processo de constituição da profissionalidade docente de professores iniciantes sobre o trabalho desenvolvido no ensino de graduação.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa predominantemente qualitativa (MINAYO, 2001), com base no levantamento bibliográfico e documental, relacionado ao tema (MARCONI; LAKATOS, 2011) e na pesquisa de campo, realizada em uma universidade pública estadual, após a aprovação no comitê institucional de ética em pesquisa. Por meio da aplicação de um questionário exploratório inicial, respondido por 31,3% dos docentes recém-admitidos na instituição (2014 a 2016, três últimos anos que antecederam o

início da pesquisa), constatamos o interesse e disponibilidade de um número expressivo (66,37%) de professores em participar da pesquisa de campo.

Para além do questionário ou de uma possível entrevista com esses professores, assumimos o desafio de mergulhar no trabalho pedagógico desenvolvido por eles no ensino de graduação. Portanto, considerando o foco da investigação, tornou-se viável e possível acompanhar o trabalho de 10 professores efetivos que estavam, de fato, na fase inicial da carreira docente no ensino superior, relativo aos três primeiros anos (HUBERMAN, 1992) e haviam iniciado esse exercício profissional na instituição pesquisada. Ou seja, não tiveram experiências anteriores como professor do ensino superior.

Estes professores são doutores, com formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento, sendo nove bacharéis e apenas um com licenciatura e bacharelado. A maioria participou das ações institucionais de acolhimento aos ingressantes e/ou de um curso de formação pedagógica³.

O acompanhamento, realizado no primeiro semestre letivo regular de 2017, ancorou-se na observação livre (TRIVIÑOS, 1987) e intensiva de quase a totalidade de suas aulas, correspondendo a cerca de 290 horas-aula observadas. Concomitante a este processo, convidamos os professores a narrar, por escrito e/ou oralmente, sobre as experiências vivenciadas e aprendizagens adquiridas no decorrer de suas trajetórias de formação e atuação profissional. A adoção da narrativa como procedimento de pesquisa (CUNHA, 2010b) configurou-se como uma possibilidade de reflexão e formação, considerando que “[...] o professor, ao ser instigado a falar sobre suas concepções e experiências, organiza seu pensamento e utiliza a narrativa como processo reflexivo” (CUNHA, 2006, p. 31-32).

Esse processo de reflexão foi favorecido, ainda, com a realização de dois encontros com cada professor, sendo um no meio do semestre e outro ao final do semestre, nos quais os professores foram convidados a, oralmente, refletir sobre as aprendizagens e experiências vivenciadas no decorrer do semestre. Nessas ocasiões, compartilhamos alguns de nossos registros escritos do trabalho de observação e apresentamos algumas questões que pudessem auxiliar na reflexão. Realizamos, ainda, grupos focais⁴ (GATTI, 2005) com os estudantes, para compreendermos o que o trabalho desenvolvido por cada professor possibilitou para sua formação. Socializamos brevemente com os professores, no encontro realizado ao final do semestre, alguns pontos sinalizados pelos estudantes.

³ As ações que os professores ingressantes participaram, no período de 2014 a 2016, promovidas pelo órgão institucional de apoio, foram: 1) um encontro desenvolvido durante três dias consecutivos, que objetivou colaborar com a compreensão dos docentes recém-contratados sobre os órgãos e ações institucionais, bem como analisar e discutir questões teórico-práticas relacionadas ao trabalho pedagógico do professor; 2) um curso extensivo de 30 horas, voltado à discussão sobre o planejamento de ensino, por meio da análise das decisões que o professor precisa tomar para desenvolver e avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

⁴ Todos os 341 estudantes matriculados nas turmas que acompanhamos foram convidados a participar do grupo focal. A partir da disponibilidade e do interesse manifestado por eles, as sessões foram previamente planejadas e realizadas ao final de cada disciplina. A participação média em cada sessão foi de 5 a 10 estudantes, totalizando 50 participantes. Na condição de moderador, estimulamos a troca entre os próprios estudantes e atentamos para o foco da sessão. Contamos com o apoio de pesquisadores que realizaram o trabalho de relatoria (observação e registro sintético das interações).

A análise dos dados produzidos tomou como referência principal a análise de conteúdo temático-categorial (BARDIN, 2016). Os resultados e discussões oriundas do processo de investigação culminaram, portanto, na produção deste artigo. Assim, nosso objetivo é compreender os desafios inerentes à fase inicial do exercício da docência, com foco nas necessidades formativas e, conseqüentemente, nas responsabilidades coletivas por um projeto de formação universitária.

O texto está organizado em duas seções. Na primeira, situamos o debate sobre iniciação à docência universitária, trazendo à tona produções acadêmicas que abordam desafios e necessidades formativas. Na segunda seção, aprofundamos essas discussões, tomando como referência as experiências e reflexões compartilhadas no percurso investigativo, para discutir as necessidades formativas e as responsabilidades coletivas que precisam ser acionadas.

Iniciação à docência universitária: desafios e necessidades formativas

A discussão da fase inicial do exercício da docência universitária implica na necessária compreensão da formação do professor que atua no ensino superior, sobretudo os bacharéis, considerando seus percursos acadêmicos (graduação e/ou pós-graduação) em áreas específicas do conhecimento.

Desse modo, quando iniciam a docência, esses profissionais “[...] trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 79). Diferentes referências, que partem dessas experiências, sustentam a atuação profissional dos professores universitários. Estão ligadas, essencialmente, às trajetórias individuais desses professores, que recorrem, ainda, a estratégias de autoformação.

Cunha (2010a, p. 34), ao considerar a complexidade da docência, afirma que “se as iniciativas individuais são louváveis e necessárias, não é possível responsabilizar apenas essa dimensão da formação”. Isso implica, portanto, a necessidade de diferentes espaços coletivos de formação e de responsabilidades institucionais, para além da compreensão da docência universitária como uma responsabilidade individual.

A necessidade da responsabilidade institucional pela formação do professor universitário justifica-se pelo fato da entrada na carreira ser um período crucial para os professores

[...] conceptualizarem o ensino e as suas visões pessoais de como se comportar como profissionais. Os “inícios” serão fáceis ou difíceis, em função da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas da sala de aula e da sala dos professores (DAY, 2001, p. 102).

Nessa mesma compreensão, Bozu (2009) afirma que a preocupação com a formação dos professores iniciantes é fundamental, considerando que é nos primeiros anos que se forma e consolida a maior parte dos hábitos e conhecimentos que eles utilizarão no exercício da profissão docente.

Huberman (1992), ao estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, opta pela perspectiva da carreira, compreendendo o seu desenvolvimento como um processo dinâmico e característico de cada professor e não como uma série de acontecimentos. A fase inicial, de entrada na carreira, correspondente aos três primeiros anos de ensino, caracteriza-se pelos aspectos da “sobrevivência” e da “descoberta”. A “sobrevivência” é permeada pelo “choque do real”, ou seja, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. E a “descoberta” representa o entusiasmo inicial, na compreensão de sua responsabilidade e pertencimento a determinado corpo profissional. Além desses aspectos, que podem ser vividos em paralelo ou com a predominância de um ou de outro, Huberman (1992) situa outras características que podem caracterizar essa fase de “exploração”: a *indiferença* ou o *quanto-pior-melhor*, a *serenidade* e a *frustração*.

A caracterização dessa fase de iniciação à docência, abordada por Huberman (1992), se assemelha ao que algumas pesquisas têm identificado. Na pós-graduação brasileira, as investigações (teses e dissertações)⁵ sobre os professores universitários iniciantes focalizam:

- 1) Os *desafios* e *necessidades* no cotidiano de professores universitários iniciantes de diferentes áreas (GONÇALLO, 2017);
- 2) Os *dilemas* e *desafios* enfrentados por professores/instrutores iniciantes de Educação Física no ensino superior militar (FARIAS, 2017);
- 3) Os *desafios* e *enfrentamentos* na docência dos professores iniciantes na Educação Superior (WIEBUSCH, 2016);
- 4) O processo de *construção* de professores iniciantes na docência universitária, de áreas distintas, mediatizado por movimentos e experiências no cotidiano de suas práticas (SILVA, 2015).
- 5) As *dificuldades* enfrentadas por professores de matemática no início da docência e as *alternativas* que eles encontram para superá-las (ROSA, 2015);
- 6) As *dificuldades*, *tensões* e *aprendizagens* vivenciadas por professores bacharéis iniciantes que atuam em instituições privadas (AIRES, 2015);
- 7) Os *desafios* vivenciados por profissionais liberais na constituição da docência universitária (ENGEL, 2014);
- 8) Os *desafios* e *dificuldades* de professores formadores em início de carreira que atuam em cursos de licenciatura e as formas de *enfrentamento* encontradas para responder a essas demandas (SILVA, 2014);
- 9) Os *dilemas* e *desafios* vivenciados por professores iniciantes de uma instituição privada (COELHO, 2009).

⁵ No levantamento bibliográfico, recorremos à consulta do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Direcionamos nosso olhar para as discussões sobre a formação do docente universitário, incluindo a problemática do professor iniciante. A intenção não foi fazer um levantamento exaustivo, mas reconhecer e selecionar, por meio da leitura do título e/ou do resumo, as produções que envolvessem as especificidades da nossa pesquisa.

Destacamos no âmbito dos estudos que contemplam essencialmente desafios, dilemas, dificuldades, aprendizagens, necessidades, enfrentamentos e tensões vivenciadas pelos professores universitários iniciantes, a tese de Hees (2016), que analisou como os docentes de uma instituição confessional, vivenciam o início da docência.

Os resultados apontam a predominância de um modelo de iniciação à docência: “nadar” ou “fundir-se” (VONK, 1996), no qual o docente iniciante é responsável pela sua inserção, sendo que ele tem que encontrar a maneira de adaptar-se e sobreviver à sua realidade profissional. Além disso, constatou-se também o modelo “colegial” (VONK, 1996), que se caracteriza por uma relação espontânea com os pares e com administração, que facilitou a integração ao ambiente de trabalho, por meio do auxílio de profissionais experientes.

Apoiado nos desafios e dificuldades constatadas na pesquisa, Hees (2016) salienta a necessidade de repensar os espaços para a construção conjunta da docência, nos quais sejam possíveis trocas entre os docentes, com oportunidade de reflexão sobre suas práticas, para viabilizar a construção do conhecimento docente compartilhado. Assim, defende a tese de que as iniciativas de apoio ao docente iniciante podem favorecer a compreensão e o enfrentamento dos desafios complexos da inserção na prática profissional. Portanto, seu trabalho tem um sentido propositivo ao trazer elementos para uma proposta institucional de apoio, segundo as necessidades formativas dos professores.

Grande parte dos estudos aponta também para essa necessidade de apoio institucional ao professor iniciante; muitos dos quais sublinham a importância de ações de formação pedagógica, de acolhida e de acompanhamento, tendo vista a qualidade do ensino (GONÇALLO, 2017; WIEBUSCH, 2016; SILVA, 2015; ROSA, 2015; ENGEL, 2014; COELHO, 2009).

Cunha (2011, p. 204), considerando uma pesquisa realizada, aponta que “[...] foi possível perceber um interesse significativo dos professores iniciantes em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos”. Nesse sentido, a autora reforça a importância dos estudos sobre a problemática do professor iniciante, no campo de pesquisa sobre iniciação à docência universitária, como forma de dar visibilidade aos seus desafios. E sinaliza: “Pensar em programas de inserção/formação parece imprescindível” (CUNHA, 2011, p. 211).

Considerando a necessária responsabilidade institucional, alguns estudos contemplam as discussões sobre as temáticas da indução⁶ e da socialização profissional⁷ de professores universitários. Outros trabalhos⁸ têm direcionado o seu olhar para as experiências de formação e aprendizagem da docência do professor iniciante.

Um grupo de pesquisadores (ZANCHET *et al.*, 2014) percebe que as iniciativas de formação são desenvolvidas em espaços de apoio, acolhimento e formação, porém sinalizam a necessidade de um processo sistemático de formação do professor universitário iniciante. Apontam que “[...] é no processo de articulação dos objetivos destas propostas com as demandas docentes que

⁶ Bozu (2009).

⁷ Bonadiman (2016), Santos (2013) e Ferenc (2005).

⁸ Wiebusch (2016), Cunha (2014), Nunes (2013), Garcia (2013) e Viana (2013).

estes espaços podem, de fato, constituir-se em lugar de apoio e acolhimento” (ZANCHET *et al.*, 2014, p. 207).

Certamente, as demandas dos docentes universitários iniciantes são importantes para o planejamento das ações de formação, sobretudo considerando as suas necessidades formativas. Rodrigues e Esteves (1993) compreendem a *análise das necessidades* como um conjunto de procedimentos (dimensão da pesquisa) que favorecem as estratégias de planejamento. Na compreensão do conceito de *necessidade*, as autoras sublinham que elas são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos (realidades dinâmicas). Decorrem de valores, pressupostos, crenças, expectativas, desejos, preocupações e aspirações.

As autoras ressaltam, ainda, que é mais adequado falar da *construção* de necessidades, do que propriamente da sua *emergência*, considerando a participação do formando na análise de necessidades e, portanto, na concepção do processo formativo (sujeito privilegiado e não mero objeto de formação). Não se reduz, portanto, a um questionamento externo ou sondagem de preferências ou dificuldades (RODRIGUES; ESTEVES, 1993)

Desse modo, a análise das necessidades constitui-se como um instrumento essencialmente pedagógico, que considera tanto a dimensão subjetiva individual (interesses, expectativas, problemas enfrentados) quanto a dimensão objetiva coletiva (necessidades socialmente detectadas).

Autores como Benedito, Imbernón e Félez (2001), Murillo *et al.* (2005), Ferenc e Saraiva (2010), Almeida (2010) e Lima (2015) nos auxiliam na compreensão da polissemia do conceito de necessidade e de processos de análise que visem o desenvolvimento de propostas formativas para os professores universitários iniciantes. O trabalho socializado por Lima (2015), por exemplo, reforça o entendimento da perspectiva dupla e dialética no campo das necessidades de formação, incluindo-se, portanto, tanto a dimensão subjetiva quanto objetiva. Segundo a autora, “[...] há que se problematizar a diferença entre a percepção (subjetiva, portanto) das necessidades de formação por parte dos docentes, cotejando-as com as postas pela universidade e pelo mundo atual e futuro” (LIMA, 2015, p. 357).

Os estudos de Ramos (2013) e de Moreira (2014) contemplam relevantes discussões sobre as necessidades formativas no campo pedagógico com vistas ao desenvolvimento profissional docente. Suas pesquisas foram também realizadas no contexto da educação superior, especificamente em universidades públicas.

Na pesquisa de Ramos (2013), as necessidades formativas do campo pedagógico, reveladas pelos docentes e fundadas em representações, situam-se em duas dimensões: 1) Concepções pedagógicas (elementos como processo ensino-aprendizagem; relação professor-aluno; avaliação; estratégias de ensino-aprendizagem); 2) Desenvolvimento profissional (elementos como docência no ensino superior; estratégias institucionais; investimento pessoal; trabalho do professor). Para a autora, o levantamento de necessidades deve acontecer com certa constância, pois sempre que possível se deve explorar e trabalhar os diferentes momentos do desenvolvimento profissional do professor, mediante suas necessidades específicas que emergem dos encontros formativos. Ramos (2013) declara, ainda, a necessidade de maior aprofundamento analítico sobre as necessidades formativas dos professores,

frisando que a análise das práticas educativas por meio da observação direta em sala de aula seria oportuna e propiciaria aprofundamentos e novos olhares sobre o estudo.

Na investigação conduzida por Moreira (2014), os professores sinalizaram necessidades formativas de diferentes naturezas, a saber: quanto ao planejamento de ensino; quanto à avaliação da aprendizagem; quanto aos problemas da gestão da sala de aula; quanto às carências/lacunas cognitivas dos estudantes e ao trabalho com as novas tecnologias da informação e da comunicação. Segundo Moreira (2014), os resultados sinalizam para a necessidade de ações sistemáticas e institucionais de formação pedagógica, sem perder de vista a autonomia, o protagonismo, bem como o contínuo de demandas da formação, fundamentada na formulação e efetivação de uma política institucional que tenha por objetivo o desenvolvimento profissional.

Moreira (2014) acredita que os resultados podem instigar outras investigações, a exemplo de uma pesquisa ação-formação, buscando aprofundar e melhor compreender as incongruências e demandas referentes às necessidades formativas dos docentes iniciantes, o que pressupõe não só a participação dos sujeitos pesquisados, mas a construção de conhecimentos fundamentados na reflexão sobre a teoria pedagógica e a problematização das práticas desses agentes, com vistas ao desenvolvimento profissional docente.

Com esses estudos e discussões, aprofundamos a compreensão da relevância de investigações e experiências que contemplem o debate das necessidades formativas dos professores universitários, considerando os desafios que eles vivenciam na fase inicial do exercício da docência. Reconhecemos a imprescindível responsabilidade institucional para com a formação do docente universitário, porém alertamos para a necessária compreensão e debate sobre a perspectiva sob a qual eles se assentam. Sordi (2019) problematiza os sentidos e desafios dos espaços institucionais de apoio ao docente que atua no ensino superior e toma como foco o debate sobre necessidades formativas dos professores, interpelando as lógicas que as definem e que lhes emprestam direção. Para além das necessidades sentidas pelos professores (dimensão subjetiva), a autora aciona a discussão sobre as necessidades desejadas e emergentes (dimensão objetiva) para a formação humana do profissional do século XXI.

Desse modo, a autora compreende que os espaços formativos precisam ter foco nas *necessidades sociais*, considerando que a sociedade espera e precisa de egressos que “[...] assumam o sentido público do seu trabalho, preparando-os para uma inserção profissional, comprometida com a aplicação edificante do conhecimento, na qual não se dicotomiza know técnico e know ético” (SORDI, 2019, p. 137). Defende a ideia de que

[...] programas de apoio ao desenvolvimento do docente universitário são essenciais para subsidiar momentos de iniciação à docência que ultrapassem prescrições ligadas ao fazer uma boa aula, remetendo o foco para aspectos mais substantivos que antecedem às microdecisões pedagógicas informando concepções de Mundo, Homem, Educação que as justificam (SORDI, 2019, p. 152).

Apoiados nesta defesa, tendo como referência uma docência sintonizada com os desafios contemporâneos, reconhecemos a “[...] legitimidade da criação de espaços de formação e apoio ao trabalho docente dos professores universitários que promovam a edificação de uma docência socialmente pertinente” (SORDI, 2019, p. 140).

Ao adentrar os espaços de atuação profissional dos professores universitários iniciantes, dialogar com seus percursos, saberes e práticas, compreendemos, com mais veemência, não somente suas experiências individuais, mas as responsabilidades coletivas que precisam ser acionadas diante do indispensável diálogo entre as necessidades formativas sentidas e as necessidades socialmente desejadas.

Professores iniciantes: construindo aproximações e acionando responsabilidades

A produção sobre a construção do início da docência universitária levou-nos a acompanhar mais de perto o trabalho dos professores universitários iniciantes. Ao aproximar-nos dos instigantes caminhos percorridos por eles, seja a partir da leitura e escuta de suas experiências seja a partir da imersão em suas salas de aula e laboratórios, pudemos compreender suas necessidades e os desafios que eles vivenciam, que vão além de suas responsabilidades individuais para com a formação dos profissionais no ensino de graduação.

As estratégias adotadas pelos professores iniciantes, assumidas e concretizadas em seu trabalho pedagógico, são permeadas não somente pela compreensão que eles têm da necessidade de conhecimentos pedagógicos para o exercício profissional da docência, como também das finalidades mais amplas da formação universitária. Deste modo, o ensino-aprendizagem de conteúdos específicos de suas áreas do conhecimento dialoga com propostas formativas que prezam pelo estímulo à autonomia e abertura à participação dos estudantes (canais de diálogo constituídos durante as aulas, sobretudo com a adoção de metodologias ativas) e pelo reconhecimento (intencional ou não) da dimensão da afetividade na relação entre professor e estudante. Prezamos, ainda, pela aproximação com o contexto de atuação profissional, sobretudo quando os professores, ancorados em dimensões como a criticidade, a ética e a cidadania, problematizam, em suas aulas, temas e questões relevantes que os estudantes precisam considerar no âmbito de suas responsabilidades (social e profissional).

O professor lança uma pergunta. E indica: “Pensa aí com seus colegas, cinco minutinhos”. Os alunos começam, então, a interagir entre si, dialogando sobre as possibilidades para os processos sinalizados pelo professor. Após essa interação, o professor indica: “[...] alguém tem alguma sugestão que quer compartilhar com a gente? [...] lembrem-se... Não tem certo ou errado, todos estão aqui para aprender”. Os alunos vão sinalizando, então, as possibilidades. E o professor dialoga com eles, a partir disso, esclarecendo dúvidas e destacando alguns aspectos do conteúdo. Esse processo provocou uma

interação maior dos alunos com o trabalho desenvolvido [...] Na continuidade do diálogo, verifica: "Esse grupo aqui discutiu bastante. Vocês chegaram em uma proposta?". E, a partir de um aspecto problematizado por uma aluna, ele sinaliza: "Agora a gente está começando a caminhar para a direção que eu queria [objetivo da disciplina] [...]". E, na lousa, esboça gráficos e ilustrações (Registro do trabalho de um Professor).

"Tudo depende do contexto, do que você está analisando, realmente"; "Mas isso está efetivamente [desencadeando determinado processo]?"; "O que determina o que é [aspecto específico e suas classificações]?"; "Alguém sabe me dizer [...]?"; "Isso também não condiz com a realidade. Por que não condiz com a realidade?" (Registro do trabalho de uma Professora).

As trajetórias de formação e atuação, acadêmica e profissional, vivenciadas pelos professores iniciantes foram significativas para sua atuação profissional como docentes. Incluem, por exemplo, o estágio de docência na pós-graduação, a participação em ações institucionais de acolhimento e formação docente, bem como a própria experiência vivida como estudantes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Essas experiências são, certamente, importantes para a construção de caminhos potentes na/para a formação universitária, porém, são incipientes diante das necessidades formativas sentidas pelos professores iniciantes (dimensão subjetiva) e das necessidades socialmente almejadas (dimensão objetiva): *Tem horas que: "puxa, mas e agora?". Eu tenho que fazer isso, não deu certo, com quem que eu falo? Com quem que eu vou discutir esse tipo de problemática? [...] (Reflexão de uma Professora).*

Com quem que eu falo? É uma indagação que reforça o interesse significativo dos professores iniciantes em discutir e compartilhar suas experiências e dificuldades, em consonância com o que Cunha (2011) aponta. Para além de percursos individuais de formação e atuação profissional, reforçamos a necessidade de acionar outras responsabilidades no processo de formação docente (CUNHA, 2010a), diante das constantes dúvidas e inquietudes que os professores universitários iniciantes carregam consigo e dos riscos de fortalecimento de uma compreensão restrita de que o aprendizado para o exercício da docência se adquire na prática. Os conhecimentos pedagógicos tornam-se, assim, fundamentais quando compreendemos as necessidades que os professores sinalizam e vivenciam.

As necessidades relativas ao planejamento e currículo são algumas das que perpassam os desafios inerentes à fase de iniciação à docência. Identificamos as incertezas dos professores quanto ao planejamento de disciplina e de aula.

A gente não aprende o quê que é, por exemplo, [...] um objetivo de aprendizagem. Eu não sei escrever isso. Quê que é, sabe? Assim, como montar um objetivo por aula? O que eles tem que saber por aula? Quais as ferramentas que eu tenho que usar? Como eu tenho que agir com aluno que não tá indo bem?

Pedagogicamente, eu estou falando. Então, a gente meio que vai aprendendo na vivência (Reflexão de uma Professora).

Compreender a dinâmica de planejamento curricular, incluindo a seleção e abordagem dos conteúdos, a partir dos percursos de aprendizagens dos estudantes é uma das necessidades formativas expressas na reflexão de alguns professores: *Eu quero explicar o caroço da azeitona pro aluno sem precisar, mas só porque eu quero ser muito exato, muito purista assim. É uma coisa que eu tenho que trabalhar (Reflexão de um Professor).*

A dimensão institucional do planejamento e currículo, no âmbito do projeto pedagógico de curso, é também acionada por outro professor, que sinaliza a necessidade de apoio institucional para que o professor, sobretudo ingressante, compreenda, claramente, quais são os *objetivos de aprendizagem* definidos para cada disciplina e os *conhecimentos necessários* que o aluno deverá possuir no fim do curso, conteúdos e habilidades, tendo em vista o perfil do profissional que está sendo formado.

As necessidades formativas relativas às metodologias de ensino revelam as intenções dos professores em potencializar o envolvimento dos estudantes nas aulas, tendo em vista aulas menos expositivas e mais interativas: *Eu gostaria de ter menos aulas expositivas ou coisas que tivessem mais participação dos alunos, talvez ter mais exercícios (Reflexão de um Professor).*

É na avaliação da aprendizagem que se situam casos que revelam, de forma mais acentuada, as necessidades formativas:

[...] eu não sei o quanto eles absorvem, porque eles vão mal na minha prova. Então talvez é uma reflexão que eu faço [...] Eu estou ensinando de um jeito, que eu estou achando que eles estão absorvendo, mas eles não estão. E eu acho que é isso que eu estou te falando, eu sinto falta de não ter um embasamento pedagógico por trás [...] Outra coisa que eu estou aprendendo é fazer prova. Eu ainda acho que eu não sei fazer prova, porque às vezes eu faço uma prova extremamente difícil pra eles, que pra mim é muito fácil. Mas eu não to me pondo no lugar deles (Reflexão de uma Professora).

Identificamos a intenção de alguns professores pela ruptura com formas tradicionais de avaliação (por exemplo, na adoção da prova como instrumento avaliativo). Porém, as tentativas de ruptura esbarram-se no confronto com a cultura da prova institucionalmente estabelecida: *Dado que todo mundo aqui defende que a prova tem que ser difícil, como é que eu explico pras pessoas que eu não dou prova? (Reflexão de um Professor).*

Diante dos desafios que enfrentam, os professores refletem sobre suas decisões e sobre os caminhos necessários para assegurar as aprendizagens dos estudantes e não os prejudicar quanto ao desempenho e a conseqüente reprovação. Em uma das reflexões, por exemplo, o professor reflete sobre sua frustração diante do reduzido envolvimento e desempenho dos estudantes em uma proposta de avaliação contínua:

[...] eu queria estar mais próximo deles, eu queria que eles sentissem que “Pô, eu não estou conseguindo fazer [a atividade prático-avaliativa], então vou falar com o [professor], eu vou...”. Esse é o meu ponto. Sim, é isso que me frustra. O que me frustra é que eu queria ser uma pessoa melhor para eles do que eu consigo ser, eu acho [...] Eu acho que posso aprender para dar aulas melhores, interagir melhor com os alunos e avaliar melhor, preparar melhor todas essas coisas. Eu vejo algumas decisões que eu tomei para a disciplina, que hoje eu tenho as minhas dúvidas (Reflexão de um Professor).

A relação com os estudantes é outra necessidade sentida por alguns professores, envolvendo desafios relacionados à pluralidade da turma e à relação entre professor e estudante: *eu vou me aproximar desse aluno, para que ele se comprometa com aquele trabalho que está sendo desenvolvido? Isso pra mim é o mais difícil, o dosar isso, Sabe? (Reflexão de uma Professora).*

Todas essas necessidades formativas coadunam-se com o que alguns trabalhos sinalizam (RAMOS, 2013; MOREIRA, 2014), situam-se no campo pedagógico e são essencialmente sentidas e/ou percebidas pelos professores. Para além da responsabilidade individual do professor por essas necessidades, reforçamos a necessária responsabilidade institucional.

[...] quem dá o suporte para o professor? Tinha que ser a instituição [...] a profissão do professor parece que é uma profissão solitária. Cada um faz o seu do jeito que acha que tem que fazer, e sorte do aluno que pega um que entende mais do que tá fazendo [...] (Reflexão de uma Professora).

O sentido de uma profissão solitária reforça a necessidade de iniciativas de acolhimento e apoio ao professor iniciante, que podem favorecer a compreensão e o enfrentamento dos desafios complexos da inserção na prática profissional, tal como Hees (2016) defende.

Esses desafios se ampliam quando consideramos, para além das relações constituídas pelos professores iniciantes com os estudantes no seio da aula universitária, o contexto social mais largo, no qual o trabalho pedagógico se insere. Diante disso, torna-se relevante um olhar mais acentuado sobre a dimensão objetiva das necessidades formativas, ou seja, aquelas que são socialmente desejadas (LIMA, 2015; SORDI, 2019).

[...] “será que o aluno consegue olhar para o mundo, posicionar isso e propor alguma coisa útil?”. E isso envolve você saber muito bem a matéria, o conteúdo, e envolve você conseguir observar o mundo de uma forma crítica [...] (Reflexão de um professor).

Em suas reflexões, os professores iniciantes situam, de modo geral, a necessidade de compreensão dos sentidos para o currículo do curso e, conseqüentemente, a formação do estudante:

A [instituição], como um todo, não só a engenharia [específica], mas a engenharia [específica] é a que eu posso falar mais... Eu acho que a gente tem que repensar o currículo, literalmente a partir do zero [...] a gente tem que realmente pensar qual é o engenheiro que a gente quer formar, qual é o profissional, quem é o discente da [instituição]. Nós queremos pesquisadores? Nós queremos pessoas críticas? Nós queremos docentes? (Reflexão de uma Professora).

Aprofundando essa reflexão sobre a formação universitária, outro professor destaca a necessidade de reflexão, no âmbito institucional, sobre o perfil do profissional que se pretende formar:

[...] a gente não tem "qual é o perfil do egresso". Deve ter um texto lá no projeto pedagógico falando: "um profissional ético, blábláblá", mas é um texto que alguém fez porque tinha que fazer, por questões burocráticas... Ninguém pensa isso [...] eu acho que institucionalmente faltam algumas coisas estarem mais estabelecidas pra gente poder tomar decisões melhores (Reflexão de um professor).

Qual, portanto, o projeto de formação assumido institucionalmente? Um projeto restrito de formação universitária que atenda às demandas de *capacitação em competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento das empresas*, a partir da *instrumentalidade técnica*? Ou um projeto de formação universitária, referenciado na *função social* da universidade, que vise a formação humana integral de *cidadãos-profissionais dotados de valores cívicos e conhecimentos técnica e cientificamente relevantes e socialmente pertinentes*? (DIAS SOBRINHO, 2015).

Não se trata de uma escolha objetiva: um ou outro projeto. Se pensarmos no sentido de uma universidade pública, não refutaremos a segunda opção, que não nega a qualidade científica, mas a compreende de modo aliado à pertinência social (DIAS SOBRINHO, 2015). Se *institucionalmente faltam algumas coisas estarem mais estabelecidas* para o professor *poder tomar decisões melhores*, tal como compreende um dos professores, quais os processos formativos que vão subsidiar a tomada de decisões pelos professores iniciantes no âmbito do trabalho que desenvolvem no ensino de graduação?

Se existe, no projeto pedagógico, um texto que aponte para o perfil do egresso como um *profissional ético*, por exemplo, devemos compreender o que isso implica para a organização do currículo e do trabalho pedagógico, especificamente para a relação que o docente irá constituir com o estudante. Compreensão que nos leva a reforçar que não devemos considerar somente a responsabilidade individual do professor pela formação universitária, tendo em vista que as suas microdecisões pedagógicas estão articuladas às concepções de mundo, homem e educação que as justificam (SORDI, 2019).

Desse modo, para além do conhecimento dos interesses, expectativas e problemas enfrentados pelos professores, reafirmamos o imprescindível equilíbrio entre as necessidades subjetivas e as necessidades objetivas,

considerando que o professor iniciante faz parte da concretização de um projeto de formação universitária, socialmente referenciado.

Reforçamos que a análise das necessidades formativas pode contribuir para o desenvolvimento das ações institucionais, implicando na necessária participação do professor na concepção e construção do processo formativo (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Os professores que participaram da pesquisa situam alguns desafios como um melhor acolhimento aos docentes, tanto os iniciantes quanto os veteranos, com a abertura de canais de suporte, voltados para o trabalho com os conhecimentos específicos para exercer a atividade de ensino. Outro desafio é o de garantir a inclusão nas ações formativas no tempo institucional do docente, diante das demandas de agenda de trabalho que dificultam a participação.

Ressaltamos, ainda, a potencialidade de estratégias de pesquisa-formação para o processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico. A pesquisa que desenvolvemos gerou inicialmente, para os professores, a expectativa de mudança em suas práticas. A leitura que os professores fizeram dos registros de acompanhamento de seu trabalho, bem como os encontros de reflexão, possibilitaram a aproximação com o trabalho que eles mesmos desenvolveram:

Sobre essas conversas que a gente está tendo, está sendo bastante interessante para eu refletir sobre o meu próprio processo de aula, porque quando você reflete para você mesmo é um tipo de processo, quando você reflete frente a outra pessoa e verbaliza coisas, de repente suas frases têm que fazer algum sentido [...] eu tento clarear um pouco mais, isso fica menos na minha cabeça e mais no externo [...] Na verdade, aquele momento, para mim, foi um momento de reflexão, de pensar sobre aquela questão toda que você estava trazendo [...] uma coisa muito legal daquela conversa é que enquanto eu te respondia, eu estava ganhando pensamento meu sobre as ideias de tornar o processo de aprendizado mais agradável. E acho que a partir disso eu consegui me organizar um pouco mais e entender o que estava acontecendo nesse processo (Reflexão de um professor).

Para além de ações pontuais e esporádicas, as estratégias de pesquisa-formação revelam potencialidades para o desencadeamento de um processo autônomo de reflexão, pelo professor, sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, principalmente quando essas estratégias se pautam no acompanhamento contínuo deste trabalho, a partir do interesse e/ou necessidade que os próprios professores manifestam. Superando a busca por soluções técnicas e imediatas para os problemas vivenciados no trabalho pedagógico, é imprescindível que as ações formativas acionem o componente da reflexão, com base na experiência, sobre os conhecimentos pedagógicos necessários para o exercício da docência universitária.

Além disso, as experiências vivenciadas a partir do acompanhamento do trabalho dos professores iniciantes reforçam o sentido de um projeto de formação comprometido com as aprendizagens, que não se restringem à dimensão cognitiva, ou seja, à apropriação, pelos estudantes, dos conhecimentos científicos inerentes às suas áreas de formação.

Deste modo, essas experiências propulsionam a reflexão sobre os caminhos formativos que os professores estão trilhando em ações institucionalmente apoiadas, tendo em vista a importância da compreensão dos desafios vivenciados no contexto do exercício profissional da docência, na articulação com um projeto de formação universitária socialmente pertinente.

Considerações finais

A fase de iniciação à docência universitária, correspondente aos três primeiros anos de ensino, é marcada por dilemas, dificuldades, tensões, desafios, enfrentamentos, aprendizagens e necessidades, tal como muitas pesquisas têm sinalizado. Diante disso, os professores iniciantes recorrem a diferentes estratégias de formação e atuação profissional, que ora são favorecidas pelo apoio institucional ora constituem-se de forma independente, a partir das referências que eles tiveram no decorrer das suas trajetórias.

Para além de seus caminhos individuais, expressam o necessário apoio às suas microdecisões pedagógicas, pois, apesar de sustentarem alguns aportes, carregam dúvidas, inquietudes, questões a serem compartilhadas e discutidas. A própria abertura de suas salas de aula e laboratórios, para o desenvolvimento desta investigação, revela a expectativa que tinham em compreender suas práticas e imprimir mudanças a elas. Além disso, expressam um gesto corajoso e generoso de compartilhar suas experiências de formação e de atuação no ensino na graduação.

Desse modo, as experiências individuais, vividas pelos professores, são importantes, porém insuficientes, considerando-se o necessário apoio institucional, sustentado nos conhecimentos pedagógicos necessários para o exercício da docência e no projeto de formação universitária.

No decorrer do trabalho pedagógico desenvolvido, os professores iniciantes aproximam-se de possibilidades de ruptura com aquilo que tradicionalmente predomina no contexto em que estão inseridos institucionalmente ou nas suas áreas específicas do conhecimento. Para o reconhecimento e, conseqüente, fortalecimento dessas significativas experiências vividas, acionamos não só a compreensão das necessidades formativas sentidas pelos professores, referenciadas no campo pedagógico, como também as necessidades socialmente desejadas. Estas estão sustentadas na compreensão de que esses conhecimentos estão na interface com a responsabilidade social inerente a um projeto de formação universitária, que vai além do espaço micro de atuação e das relações entre professor e aluno, envolvendo a relação com a sociedade, na perspectiva de uma formação humana de *cidadãos-profissionais*.

Desse modo, a fase de iniciação à docência universitária é permeada pelas imbricações entre o pessoal e o institucional, por meio de uma articulação entre caminhos individuais e responsabilidades coletivas. Os professores constroem seu caminho, colocam o currículo em ação, a partir de suas escolhas, motivações pessoais e itinerários, experimentando novos caminhos, *aprendendo na prática*, mas também revelam suas necessidades de aprendizagem, incluindo as socialmente desejadas. Para tanto, são necessárias as condições que favoreçam a promoção e a potencialização de diversificadas experiências que estejam articuladas a um projeto de formação

universitária. As possibilidades que se desenham nas experiências desenvolvidas pelos professores iniciantes no ensino de graduação precisam, portanto, ser concretamente apoiadas, para que não se esmoreçam e reafirmem os sentidos que eles tentam construir, na preocupação que têm com as aprendizagens.

A investigação que realizamos, embora não se constituísse uma pesquisa-ação e/ou participante, recorreu às narrativas escritas ou verbalizadas pelos professores, bem como a encontros de reflexão sobre as experiências vividas pelos sujeitos. Dessa forma, esses caminhos, que possibilitaram a produção dos dados, são também reveladores de uma experiência de formação docente, configurando-se assim uma pesquisa com função investigativa e formativa, na qual os professores iniciantes puderam se escutar, vivenciando um processo autônomo de reflexão que os aproximaram do trabalho que eles mesmos desenvolveram.

Portanto, indicamos a relevância da adoção de estratégias institucionais de acompanhamento sistemático e processual do trabalho pedagógico dos professores, sobretudo na fase de iniciação à docência e, conseqüentemente, da constituição de canais de diálogo e reflexão, nos quais os professores possam compartilhar suas experiências, dúvidas e incertezas.

As possibilidades de aproximação, adesão e envolvimento do professor com as ações formativas fortalecem-se na medida em que ele encontra nos espaços institucionais a possibilidade de discutir e refletir sobre seu trabalho, ou seja, quando a política de formação acolhe e reconhece as marcas que estão presentes no trabalho que ele já desenvolve, independentemente do apoio institucional existir ou não. Desse modo, os caminhos que os professores constroem, ao invés de serem apagados, podem ser revitalizados. Para tanto, reafirmamos a necessidade imperativa da institucionalização de uma política de formação do docente universitário e valorização do ensino de graduação, com decisões concretamente assumidas, planejadas e desenvolvidas que garantam as condições concretas para a continuidade de ações de formação e para a participação do professor.

Referências

AIRES, Susye Naya Santos. **Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas**. 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

ALMEIDA, Vania Hirle. **Las necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario de las FADBA**. 2010. 298 f. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016, 280p.

BENEDITO, Vicente; IMBERNÓN, Francisco; FÉLEZ, Beatriz. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. **Profesorado**. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, v. 5, n. 2. Universidad de Granada, España, 2001.

BONADIMAN, Heron Laiber. **Socialização profissional de professores universitários iniciantes**. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**. n. 2. p. 317-328. Bogotá, Colombia, Enero/Junio de 2009.

COELHO, Emilia Aparecida Durães. **Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante**. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, 144 p.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes: CNPq, 2010a, 340 p.

CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, Elizeu Clementino; GALLEGO, Rita de Cássia (Org.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto) biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b, p. 199-214.

CUNHA, Maria Isabel da. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Org.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 203-214.

CUNHA, Renata Cristina da. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês**. 2014. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001, 351 p.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

ENGEL, Elenice Padoin Juliani. **O profissional liberal no início da carreira docente: seus desafios na constituição e na formação da docência universitária**. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

FARIAS, Tamara Aretta Mauerberg Teche de. **O início da docência no ensino superior militar: dilemas e desafios do instrutor de educação física iniciante na caserna Tamara**. 2017. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. **Como o professor aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional**. 2005. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 573-589.

GARCIA, Luciana Virgili Pedroso. **De farmacêutica-bioquímica à professora: desafios, incertezas e aprendizagens de uma iniciante na docência universitária**. 2013.

93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro 2005, 80 p.

GONÇALLO, Regina Lima Andrade. **O professor universitário iniciante: desafios e necessidades no cotidiano da docência**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

HEES, Luciana Weber Baia. **O início da docência de professores da educação superior**. 2016. 176 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-59.

LIMA, Emilia Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Rev. bras. Estud. pedagogog.** (on-line), Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011, 277 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, 108 p.

MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes. **Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

MURILLO, Paulino Estepa. *et al.* Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**, n. 6, Universidade de Sevilha, 2005.

NUNES, Ana Lúcia de Paula Ferreira. **A aprendizagem da docência no ensino superior: de bacharel a professor**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014, 280 p.

RAMOS, Renata Adrian Ribeiro Santos. **Necessidades formativas de professores do ensino superior, com vistas ao desenvolvimento profissional: o caso de uma universidade pública na Bahia**. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto editora, 1993, 158 p.

ROSA, Cibele Aparecida Santos. **Professores iniciantes no ensino superior: um estudo com professores que ensinam Matemática nos Cursos de Licenciatura e Pedagogia**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Patricia Peixoto dos. **Socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes na educação superior**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

SILVA, Sandra Regina Lima dos Santos. **Professores do curso de licenciatura em Matemática em início de carreira no ensino superior**. 2014. 193 f. Tese (Doutorado

em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Vera Lucia Reis da. **Docentes universitários em construção**: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas. 2015. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SORDI, Mara Regina Lemes De. Docência no ensino superior: interpellando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 135-154, maio/jun. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987, 175 p.

VIANA, Maria Aparecida Pereira. **Formação em serviço de professores iniciantes na educação superior e suas implicações na prática pedagógica**. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

VONK, J. Hans C. A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. In: McBRIDGE, Rob (Ed.). **Teacher Education Policy**: some issues arising from research and practice. London: Falmer Press, 1996, p. 113-134.

WIEBUSCH, Andressa. **Aprendizagem docente no ensino superior**: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et al. Tempos e espaços de inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 187-214.

Contribuição dos autores

Autor 1: Participação ativa na concepção do trabalho, desenvolvimento, análise e interpretação dos dados e redação final.

Autor 2: Participação ativa na concepção do trabalho, desenvolvimento, análise e interpretação dos dados e redação final.

Enviado em: 20/abril/2020 | Aprovado em: 09/junho/2020