



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**SANDRA DE OLIVEIRA FERNANDES BALIEIRO**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFR:  
INSERÇÃO, INDUÇÃO E NECESSIDADES FORMATIVAS**

Rondonópolis – MT

2024

**SANDRA DE OLIVEIRA FERNANDES BALIEIRO**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTEs DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA  
UFR: INSERÇÃO, INDUÇÃO E NECESSIDADES FORMATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas, requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Rondonópolis – MT

2024

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

B186n Balieiro, Sandra de Oliveira Fernandes.  
NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFR: INSERÇÃO, INDUÇÃO E NECESSIDADES FORMATIVAS [recurso eletrônico] / Sandra de Oliveira Fernandes Balieiro. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 120 f., il. color., pdf). – 2024.

Orientador(a): Simone Albuquerque da Rocha.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2024.  
Inclui bibliografia.

1. Educação Superior. 2. Professores iniciantes. 3. Narrativas. 4. Inserção e indução na docência. 5. Necessidades formativas. I. Rocha, Simone Albuquerque da, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR NA UFR: INSERÇÃO, INDUÇÃO E NECESSIDADES  
FORMATIVAS**

**AUTORA: MESTRANDA SANDRA DE OLIVEIRA FERNANDES BALIEIRO**

Dissertação defendida e aprovada em **07/02/2024**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

- 1. DOUTORA SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA** (Presidente Banca/**ORIENTADORA**)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 2. DOUTORA ROSANA MARIA MARTINS** (Membro Interno)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 3. DOUTORA MARIALVA LINDA MOOG PINTO** (Membro Externo)  
INSTITUIÇÃO: INSTITUTO UNIVERSITÁRIO SUDAMERICANO – IUSUR PUNTA DEL ESTE – URUGUAI
- 4. DOUTORA LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE** (Suplente)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**RONDONÓPOLIS, 07/02/2024.**



Documento assinado eletronicamente por **Rosana Maria Martins, Docente UFR**, em 09/02/2024, às 16:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simone Albuquerque da Rocha, Docente UFR**, em 09/02/2024, às 17:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marialva Linda Moog Pinto, Usuário Externo**, em 14/02/2024, às 09:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orga\\_o\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orga_o_acesso_externo=0), informando o código verificador **0276536** e o código CRC **08A4810F**.

Dedico este trabalho à minha família, que sempre me apoiou e incentivou em todos os momentos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por todo amor e discernimento que me concedeste nesta caminhada.

Às minhas filhas, Raiane e Raiara, por ouvirem, não raras vezes, os meus textos. Pela compreensão das vezes que estive ausente e por todo carinho que tiveram comigo durante esta etapa acadêmica. Reconheço e agradeço, pela partilha do trabalho doméstico para que eu pudesse me dedicar por horas à leitura e à escrita.

Ao meu esposo Maurício, pelo companheirismo, incentivo e apoio em toda minha caminhada acadêmica, o qual agradeço pelos conselhos, que são luz em minha vida, pela paciência e motivação nos momentos de dificuldades, meu anjo do céu aqui na terra.

À minha família, minha eterna gratidão. Sei que durante a caminhada do mestrado estive ausente e às vezes impaciente, ansiosa com os afazeres do curso. Agradeço, também, pela compreensão, apoio e o carinho que tiveram comigo nessa empreitada, pelos momentos de alegria partilhados em virtude de cada pequena conquista minha. Minha família, minha eterna riqueza concedida por Deus para me auxiliar aqui na terra, amo vocês.

Aos meus pais, que foram os primeiros a me incentivar a estudar, e por acreditarem que este sonho era possível.

Agradeço à minha orientadora, pela virtude da paciência e sabedoria em me orientar, e mais que isso, me acolher em todos os momentos. Profa. Simone Albuquerque da Rocha, minha gratidão.

À Profa. Rosana Maria Martins, agradeço imensamente pelo apoio, pela luz nos momentos confusos, pelos materiais indicados e emprestados para leitura, minha professora e amiga.

Agradeço aos amigos que fiz no mestrado, em especial ao Ronaldo, parceiro de todas as horas, pelos diálogos e trocas de conhecimentos.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa InvestigAÇÃO, por me proporcionarem tamanho aprendizado.

Aos professores participantes da pesquisa, por disponibilizarem seu tempo para fornecer dados e informações valiosas para a pesquisa.

Agradeço à Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), em especial ao Prof. Dr. Alcindo José, por acolher minha pesquisa com tamanha prontidão e carinho.

## RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), na linha de pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas e inserida no Grupo de Pesquisa Investigação – Formação de Profissionais da Educação: projetos, políticas e programas. O estudo objetivou investigar, por meio das narrativas, como ocorre o processo de inserção, indução e as necessidades formativas dos professores iniciantes da Educação Superior na UFR, tendo como questão norteadora da pesquisa: o que os professores iniciantes da educação superior da UFR revelam, por meio das narrativas, sobre seu processo de inserção, indução e suas necessidades formativas? Ressalta-se que, nessa pesquisa, são considerados iniciantes os professores com até cinco (5) anos de docência, conforme premissa de Tardif (2014) e Huberman (1995). Nesta condição de iniciante, temos os professores que foram empossados pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e direcionados ao exercício da docência no Campus de Rondonópolis (CUR), e os novos professores que, com a emancipação do Campus, ocorrida em 2018, tomaram posse na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). A pesquisa está aprovada pelo Comitê de Ética, e selecionou os participantes pelo critério de que conste a amostragem de iniciantes da UFMT e da UFR. Assim, identificou-se dez (10), destes, quatro (4) aceitaram participar da pesquisa, sendo dois (2) da UFMT e dois (2) da UFR. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, nos princípios da pesquisa-formação, tendo como instrumentos a análise documental, as entrevistas que deram origem às narrativas, sendo esta última uma importante fonte de coleta, ao expressarem sentimentos, subjetividades e a dimensão pessoal dos participantes sobre o tema investigado. Os dados coletados, por meio das narrativas, foram analisados na perspectiva da análise compreensiva-interpretativa e organizados em três eixos, norteadores: 1 – Expectativa quanto ao ingresso na Universidade; 2 – O processo de inserção na carreira docente da Educação Superior; e 3 – Necessidades formativas de professores iniciantes da Educação Superior. Os resultados, apontam para a ausência de projetos, programas ou políticas institucionais estruturadas e a ausência de projetos voltados para a formação do professor iniciante na carreira docente da Educação Superior. O estudo identificou que houve duas (2) iniciativas voltadas para o acolhimento dos docentes, fragmentadas e pontuais. No que tange às necessidades formativas, os professores apontam temáticas como diversidade, metodologias diversificadas, métodos de ensino e avaliação, formação voltada para os trâmites administrativos e o uso correto das plataformas internas, bem como expressam a necessidade da construção de uma política institucional que viabilize a formação dos professores.

**Palavras-chave:** educação Superior; professores iniciantes; narrativas; inserção e indução na docência; necessidades formativas.



## ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGEdu), of the Institute of Human and Social Sciences (ICHS), of the Federal University of Rondonópolis (UFR), in the line of research Policy, Training and Educational Practices and inserted in the Investigação Research Group – Training of Education Professionals: projects, policies and programs. The study aimed to investigate, through narratives, how the process of insertion, induction and the training needs of beginning Higher Education teachers at UFR occurs. Having as a guiding research question: what do beginning higher education teachers at UFR reveal, through narratives, about their insertion, induction process and their training needs? It is noteworthy that, in this research, teachers with up to five (5) years of teaching are considered beginners, according to the premise of Tardif (2014) and Huberman (1995). In this beginner condition, we have the teachers who were appointed by the Federal University of Mato Grosso (UFMT), and directed to teaching at the Rondonópolis Campus (CUR), and the new teachers who, with the emancipation of the Campus, which occurred in 2018, took office at the Federal University of Rondonópolis (UFR). The research is approved by the Ethics Committee, and participants were selected based on the criteria that included a sample of beginners from UFMT and UFR. Thus, ten (10) were identified, of which four (4) agreed to participate in the research, two (2) from UFMT and two (2) from UFR. This is a research with a qualitative approach, based on the principles of research-training, using as instruments documental analysis, interviews that gave rise to narratives, the latter being an important source of collection, expressing feelings, subjectivities and the personal dimension of participants on the topic investigated. The data collected, through narratives, were analyzed from the perspective of comprehensive-interpretative analysis and organized into three guiding axes: 1 – Expectations regarding entry into the University; 2 – The process of insertion into the Higher Education teaching career; and 3 – Training needs of beginning Higher Education teachers. The results point to the absence of structured institutional projects, programs or policies and the absence of projects aimed at training beginner teachers in the Higher Education teaching career. The study identified that there were two (2) initiatives aimed at welcoming teachers, fragmented and punctual. Regarding training needs, teachers point out themes such as diversity, diverse methodologies, teaching and assessment methods, training focused on administrative procedures and the correct use of internal platforms, as well as expressing the need to build an institutional policy that enables teacher training.

**Keywords:** college education; beginning teachers; narratives; insertion and induction into teaching; training needs.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos de análises de dados ancorados em Souza (2014).....	34
Figura 2 – Centro Pedagógico de Rondonópolis (CPR).....	45
Figura 3 – Sede própria do Centro Pedagógico.....	46
Figura 4 – Guarita e biblioteca 1995/CUR .....	47
Figura 5 – Comissão para elaboração do Projeto de Criação da UFR/2007 .....	49
Figura 6 – Comissão para reelaboração do Projeto de Criação da UFR/2011...	50
Figura 7 – Comissão para reelaboração do Projeto de Criação da UFR/2014...	52
Figura 8 – Organograma da UFR/2023 .....	54
Figura 9 – Estrutura organizacional UFR/2023.....	55
Figura 10 – Grupo de WhatsApp de professores iniciantes/2022/UFR .....	86
Figura 11 – I Curso de Docência no Ensino Superior .....	87
Figura 12 – Palestrantes no Curso de Docência .....	87
Figura 13 – Dinâmicas do Curso de Docência.....	88
Figura 14 – Turma do I Curso de Docência .....	88

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Instituições de Educação Superior no Estado em março de 2023....	37
Gráfico 2 – Instituições de Educação Superior em Mato Grosso por categoria administrativa 1991/2004.....	39
Gráfico 3 – Alunos matriculados por curso na UFR/2023.....	58
Gráfico 4 – Alunos por Programa de Pós-graduação Lato Sensu/2023.....	59
Gráfico 5 – Mestrandos por Programa de Pós-graduação Stricto Sensu na UFR/2023.....	61
Gráfico 6 – Servidores UFR/2023.....	62
Gráfico 7 – Professores lotados por Instituto/Faculdade/2023.....	63
Gráfico 8 – Representação dos iniciantes nas Unidades Acadêmicas/2023.....	65
Gráfico 9 – Professor iniciante por Unidade Acadêmica UFR/2023.....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de Graduação da UFR/2023.....	56
Quadro 2 – Trabalhos encontrados nos bancos de dados BDTD, CAPES e SciELO, a partir do descritor “professor iniciante na educação superior” .....	70
Quadro 3 – Trabalho encontrado nos bancos de dados BDTD, CAPES, e SciELO, a partir do descritor “inserção docente” AND “educação superior” .....	71
Quadro 4 – Diretrizes das ações propostas no PDI para os programas de formação.....	83
Quadro 5 – Cronograma da programação da recepção dos recém-empossados.....	85
Quadro 6 – Programação do evento.....	87
Quadro 7 – Organização de dados.....	90
Quadro 8 – Expectativas dos professores iniciantes.....	91
Quadro 9 – Acolhida e acompanhamento do professor iniciante.....	96
Quadro 10 – Inserção na docência da Educação Superior.....	99
Quadro 11 – Apoio Institucional.....	102
Quadro 12 – Necessidades formativas docentes.....	105

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Programas de Pós-Graduação Lato Sensu/2023.....	59
Tabela 2 – Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFR/2023.....	60
Tabela 3 – Professores experientes x iniciantes UFR/2023.....	64
Tabela 4 – Mapeamento dos iniciantes UFR/2023.....	66
Tabela 5 – Produções encontradas utilizando os três (3) descritores nas Plataformas CAPES, BDTD e SciELO de 2013/2023.....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEU	Casa do Estudante Universitário
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNPQ	Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CPR	Centro Pedagógico de Rondonópolis
CUR	Campus Universitário de Rondonópolis
DGP	Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil
EFR	Ente Federativo Responsável
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP/MT	Escola de Saúde Pública do Estado de Mato Grosso
FACAP	Faculdade de Ciências Aplicadas e Políticas
FAIESP	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Sobral Pinto
FAPEMAT	Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso
FCS	Faculdade de Ciências da Saúde
ICAT	Instituto de Ciências Agrárias e Tecnológicas
ICEN	Instituto de Ciências Exatas e Naturais
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IES	Instituição de Educação Superior
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
ISALBE	Instituto Superior de Educação Superior Albert Einstein
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDIn	Pessoa docente iniciante

PPG-BioS	Programa de Pós-graduação em Biociências e Saúde
PPGEAgri	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Agrícola
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEO	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPGTA	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Ambiental
PPGZOO	Programa de Pós-Graduação em Zootecnia
PREMSAF	Residência Multiprofissional em Saúde da Família
PREMSAI	Residência Multiprofissional em Saúde do Adulto e Idoso
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROEXA	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROFMAT	Programa de Mestrado Profissional em Matemática
PROFSaude	Programa de Mestrado Profissional em Saúde da Família
PROINFA	Pró-Reitoria de Infraestrutura
PROPGP	Pró-Reitoria de Ensino de Pós-graduação e Pesquisa
PROPLAD	Pró-Reitoria de Planejamento e Administração
PROTIC	Pró-Reitoria de Tecnologia da Informação e Comunicação
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAC	Secretaria de Assuntos Comunitários
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECRI	Secretaria de Relações Internacionais
SESU	Secretaria de Educação Superior
SGPP	Sistema de Gerenciamento de Projeto de Pesquisa
SIE	Secretaria de Inovação e Empreendedorismo
TAEs	Técnicos Administrativos em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UNEMAT      Universidade Estadual de Mato Grosso  
UNIC        Universidade de Cuiabá



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2</b>	<b>MINHA HISTÓRIA DE VIDA: CAMINHOS E MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO</b> .....	22
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	27
<b>3.1</b>	<b>As narrativas</b> .....	29
<b>3.2</b>	<b>O lócus da pesquisa</b> .....	31
<b>3.3</b>	<b>Os participantes da pesquisa</b> .....	31
3.3.1	O critério de escolha dos participantes.....	31
3.4	Os procedimentos e a análise dos dados.....	32
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	35
<b>4.1</b>	<b>A Educação Superior em Mato Grosso</b> .....	37
<b>4.2</b>	<b>Política de Formação Docente para atuar na Educação Superior</b> .....	40
<b>5</b>	<b>A UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS: PERPECTIVAS HISTÓRICAS</b> .....	44
<b>5.1</b>	<b>O início: a criação do Centro Pedagógico de Rondonópolis – CPR</b> .....	44
5.1.1	Os primeiros espaços de formação.....	44
<b>5.2</b>	<b>A transformação do Centro CPR em Campus Universitário de Rondonópolis – CUR</b> .....	47
<b>5.3</b>	<b>A criação da Universidade Federal de Rondonópolis/MT</b> .....	48
<b>5.4</b>	<b>Dados da Universidade Federal de Rondonópolis/MT</b> .....	56
5.4.1	O Ensino de Graduação na UFR.....	56
5.4.2	O Ensino de Pós-Graduação Lato Sensu.....	58
5.4.3	O Ensino de Pós-graduação Stricto Sensu.....	60
5.4.4	O quadro de servidores da UFR.....	62
<b>6</b>	<b>MAPEANDO ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA: PROFESSORES INICIANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	68
<b>6.1</b>	<b>O que mostram as pesquisas sobre a inserção e indução do professor iniciante na Educação Superior</b> .....	69
<b>7</b>	<b>O PROFESSOR INICIANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE</b> .....	73
<b>7.1</b>	<b>A Inserção do professor iniciante na Educação Superior: Entre sentimentos, desapegos e expectativas</b> .....	79
<b>8</b>	<b>OS PROFESSORES INICIANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFR: POR ENTRE POLÍTICAS, DADOS E RELATOS DE FORMAÇÃO</b> .....	83
<b>8.1</b>	<b>Políticas de formação de professores na UFR: Da inserção à indução</b> .....	83
<b>8.2</b>	<b>Apresentação e análise dos relatos dos participantes</b> .....	90
8.2.1	Eixo 1 – Expectativa do professor iniciante quanto ao ingresso na Universidade.....	91
8.2.1.1	A acolhida e o acompanhamento.....	96
8.2.2	Eixo 2 – O processo de Inserção na carreira docente da Educação Superior.....	98
8.2.3	Eixo 3 – Necessidades formativas de professores iniciantes da Educação Superior na perspectiva da indução.....	105
<b>9</b>	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	112
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	116

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as constantes lutas por melhorias na educação deram origem a uma agenda de debates sobre a formação de professores iniciantes, e pesquisas surgiram debatendo o tema com afinco. Inicialmente, os estudos se ancoravam, em sua maioria, nos profissionais da Educação Básica de Ensino, expandindo-se timidamente para a Educação Superior. Ainda que os estudos sobre formação de professores da Educação Superior despertem interesse de alguns países, como Espanha, Portugal e França, ainda não há, culturalmente, no Brasil, uma tradição de formação voltada para os professores universitários. Em contrapartida, a partir de 1980, surge como exigência a titulação, principalmente em nível de doutorado, para ingresso na docência da Educação Superior (Soares; Cunha, 2010, p. 21). O interesse pela formação dos professores universitários advém da preocupação com a qualidade do ensino na Educação Superior, que deixa evidente a importância da formação na constituição política, científica e pedagógica dos professores universitários (Pimenta; Anastasiou, 2014).

No Brasil, a falta de especificidade nas legislações educacionais, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, que aborda em seu Art. 66 que: “A preparação (e não formação) para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, antecedido pelo Art. 52, que manifesta pouca preocupação com essa temática, se limita apenas em apontar que as universidades devem possuir “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Não há, portanto, na legislação, alusão à formação didático-pedagógica do professor universitário, no âmbito institucional, constituindo-se em um campo silencioso.

Diante da omissão do Estado, a política de formação docente fica a cargo das Instituições de Educação Superior (IES), elaboradas de acordo com suas culturas e motivações, por meio de iniciativas individuais, da forma que as imaginam que seja a formação de professores, uma vez que o Estado não estipula parâmetros. Desse modo, conforme menciona Morosini (2000, p. 11), o espaço que deveria ser ocupado pela formação docente, passa a ser compreendido como o lugar da “autonomia docente”, configurando-se num jogo de responsabilidades entre o Estado e as IES,

em que seus argumentos estão alocados na “concepção de liberdade acadêmica docente”.

Nesse campo de disputas entre a qualidade do ensino na Educação Superior e a oferta de formação para os docentes é que nasce a problemática da necessidade da implantação de uma formação voltada aos professores iniciantes na carreira do Magistério Superior. Ao mesmo tempo, implantar formação para os professores iniciantes na Educação Superior, torna-se um desafio para as instituições, pois a ausência de políticas públicas voltadas para esse fim, acrescida da complexidade das atividades desenvolvidas pelos docentes da Educação Superior, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, exige das instituições a elaboração de políticas institucionais específicas para este campo de atuação profissional. Associe-se a isso a carência de estudos sobre inserção e indução de iniciantes na Educação Superior.

Nesse cenário, o processo de acolhimento e inserção dos professores iniciantes da Educação Superior, muitas vezes ausente, é de fundamental importância, principalmente nessa fase inicial da carreira, em que surgem angústias, tensões e incertezas. Vale ressaltar que considera-se professores iniciantes, neste estudo, aqueles com até cinco (5) anos de atuação, no sistema de ensino, e os experientes aqueles com mais de cinco (5) anos de atuação, conforme a premissa de Tardif (2014) e Huberman (1995).

Segundo Tardif (2014, p. 51), “é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental”. Meu interesse, portanto, é entender como se dá o processo de inserção destes professores nesse momento inicial da carreira (até cinco anos). Na Instituição, há também os professores ingressantes que, de acordo com estudos de Cruz, Farias e Souza (2020), são aqueles que, ao iniciar na Instituição, possuem experiência na docência anteriormente acumulada, em virtude da atuação em outros contextos, seja como substitutos e temporários, na Educação Básica ou Superior.

Nos últimos cinco (5) anos a Instituição investigada (UFR) recebeu 49 novos professores para o magistério superior, sendo 39 ingressantes e dez (10) iniciantes. Destes iniciantes, dois (2) são licenciados e oito (8) bacharéis. Esse quantitativo, principalmente de bacharéis, afirma a necessidade de a Instituição envidar esforços para propor a formação do seu corpo docente, pois os conhecimentos, mesmo advindos da formação em nível de mestrado e/ou doutorado, por si só, não garantem

que o professor esteja de fato preparado para exercer a docência, em sala de aula, conforme afirmam estudos de Vasconcelos (2009).

A formação de professores para a Educação Superior é uma questão instigante, principalmente quando se trata da formação voltada para os jovens professores na carreira, que na expectativa de entrar na profissão como afirmam Cunha e Zanchet (2010, p. 190), são “estimulados a realizar seus cursos de mestrado e doutorado, aprendam a trajetória da pesquisa e, em geral, aprofundem um tema de estudo verticalmente, num processo progressivo de especialização”.

No entanto, quando os professores iniciantes adentram à Universidade e são inseridos na profissão docente, o que presenciam é um tempo de interiorização e massificação, ao descobrirem que conforme as autoras Cunha e Zanchet (2010, p.190), “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”.

Neste contexto desafiador, de formação de professores para a Educação Superior, é que nasce essa pesquisa sobre o acolhimento e a inserção de professores iniciantes na Educação Superior. O estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), na linha de pesquisa Política, Formação e Prática Educativa e inserido no Grupo de Pesquisa Investigação – Formação de Profissionais da Educação: projetos, políticas e programas – UFR. Esta investigação está vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Professores iniciantes e professores experientes em Mato Grosso e seu desenvolvimento profissional II”, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/CONEP) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), sob o nº 5.982.276.

O interesse pela temática originou-se da minha vivência como servidora Técnica em Assuntos Educacionais junto à Pró-reitoria de Ensino de Pós-graduação e Pesquisa (PROPGP) da UFR, onde presenciei os anseios e as angústias dos docentes iniciantes durante os processos de submissão de projetos de pesquisa no Sistema de Gerenciamento de Projeto de Pesquisa (SGPP), e na participação nos processos seletivos de iniciação científica, de criação e atualização de Grupos de Pesquisa, no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGP/CNPq), de submissão de resumos em Mostras de Pós-graduação, entre outras atividades relacionadas à Pesquisa Científica

e ao Ensino de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Autores como Gaeta e Masetto (2013) e Marcelo (1999), afirmam que na fase de iniciação ao ensino, o professor pode apresentar sentimentos de angústia, dúvida, receio, estresse, solidão, entre outros. Nesse sentido, esta pesquisa surge como apontamento e debate da temática, e a partir deste, espera-se contribuir para a proposição de políticas institucionais voltadas para o acolhimento, inserção e indução do professor iniciante da Educação Superior.

Diante desse cenário, tem-se como questão mobilizadora da pesquisa: o que os professores iniciantes da educação superior da UFR revelam, por meio das narrativas, sobre seu processo de inserção, indução e suas necessidades formativas? Tendo como objetivo investigar, por meio das narrativas, como ocorre o processo de inserção, indução e as necessidades formativas dos professores iniciantes na Educação Superior da UFR.

E, como objetivos específicos:

- ✓ Identificar se há projetos, programas, políticas institucionais ou ações formativas voltadas para o acolhimento e acompanhamento dos professores iniciantes em suas necessidades formativas na UFR;
- ✓ Destacar e analisar junto aos professores iniciantes o que manifestam acerca de seu processo de inserção e se há ações formativas na perspectiva da indução;
- ✓ Apontar as necessidades formativas manifestadas pelos professores iniciantes da UFR.

Para prosseguir e obter respostas aos questionamentos, ancorei-me na abordagem qualitativa, adotando narrativas, as quais Nóvoa e Finger (2010, p. 23) afirmam ser além de um “instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, como um instrumento de formação”. Tendo como instrumento de coleta de dados a análise documental, que visa ler detidamente os documentos institucionais de formação de professores e as narrativas autobiográficas das pessoas docentes iniciantes (PDI) participantes da pesquisa, sobre seu percurso experienciado no início da docência na Educação Superior pois, conforme Pinheiro e Souza (2019 p. 362) esse instrumento metodológico permite um olhar minucioso sobre as trajetórias profissionais dos docentes”. Para além disso, as narrativas autobiográficas possibilitam compreender como ocorreu o processo de inserção do iniciante na carreira docente, bem como revelar suas necessidades formativas e se estão sendo atendidas em ações, projetos, programas de formação implantados pela UFR.

A pesquisa foi desenvolvida com professores iniciantes na Educação Superior, no sentido de levantar dados sobre seu processo de acolhimento, inserção e possíveis indícios de indução na carreira docente da Universidade, investigando se existem ações, projetos, programas ou políticas voltadas para a formação dos iniciantes. Em seguida, levantei o quantitativo dos iniciantes na UFR, sendo estes em número de dez (10) professores iniciantes e os convidei a participarem da pesquisa. Destes, inicialmente se prontificaram três (3), sendo que voltei aos convites para que a coleta se fizesse conforme os critérios propostos, de quatro (4) professores, sendo dois (2) da UFMT e dois (2) da UFR, e obtive o aceite de mais um participante, totalizando quatro (4).

Nesta fase da pesquisa, levantei dados de duas (2) pessoas docentes iniciantes (PDIn), sendo uma com formação inicial em bacharelado e outra licenciada, empossadas pela UFMT e UFR, respectivamente, ambas doutoras. A denominação de pessoa docente iniciante (PDIn) surgiu a pedido da primeira pessoa docente entrevistada, por considerar a melhor forma de não identificação, inclusive do gênero, dos participantes, tendo em vista que os professores iniciantes representam um pequeno grupo dentro da Instituição. Vale ressaltar que uma pessoa docente participante, de posse das questões de investigação da pesquisa, preferiu escrever sua narrativa e enviar por e-mail. A outra, realizou a entrevista verbalmente comigo, em um ambiente reservado da Instituição.

Tendo em vista esse cenário, trabalharei a pesquisa em nove (9) seções: primeiro contextualizarei a pesquisa na introdução, seguida dos meus caminhos e memoriais de formação. A seguir, na terceira seção, a metodologia, os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos de análise de dados. Na quarta, a Educação Superior e a formação docente. Na quinta seção apresentarei a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e seu contexto histórico. Na sexta seção, o mapeamento de estudos sobre a temática da pesquisa. Na sétima, o professor iniciante na Educação Superior e a inserção na carreira docente. Na oitava, a discussão e análise dos dados da pesquisa. E na nona seção, as considerações desta pesquisa.

## 2 MINHA HISTÓRIA DE VIDA: CAMINHOS E MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO

No decorrer deste texto irei contar um pouco da minha história e dos caminhos percorridos em direção à minha formação. Relembrar e narrar sobre minha trajetória, me faz refletir sobre as escolhas que fiz durante o percurso e compreendê-las como parte do meu processo emancipatório. Para Cunha (1997, p. 185), as narrativas “provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros e, por este motivo, são, também, importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora”. Nesse contexto, corroboro a ideia da autora, a cada linha escrita me fazia compreender um pouco mais de mim, onde andei, as escolhas que fiz, e as pessoas que fizeram parte desse processo. Narrar-se é um processo autobiográfico de se rever em cada linha escrita.

Nasci em Rondonópolis, no Estado de Mato Grosso, em 16 de outubro de 1987, filha de produtores rurais da região de São José do Povo, onde passei toda minha infância e adolescência. Meus pais, por viverem no campo, não tiveram oportunidade de estudar. No entanto, eles sempre fizeram questão de me dizer “o estudo ninguém tira do céu” e que o “estudo” era capaz de me proporcionar uma vida melhor. Então, no meu primeiro dia de aula eu fui tão eufórica que perdi até o lacinho do meu sapato branco, pois o percurso era a pé, na estrada de chão por cerca de dois (2) quilômetros de distância.

O meu ingresso na escola ocorreu aos 7 anos de idade, na primeira série do Ensino Fundamental na Escola Rural Mista Temistóteles Alagoano (atualmente extinta) no Município de São José do Povo – MT. A escola dispunha de uma sala multisseriada, ou seja, uma sala de aula com apenas uma professora para atender todas as séries (1ª a 4ª). Lembro-me de que a professora dividia o quadro negro em quatro (4) partes, uma para cada série. Ao revisitar essas memórias, refleti como era complexo o processo de ensino-aprendizagem naquele local, com tantas particularidades e demandas diferentes, nas salas multisseriadas. O quão foi desafiador para a professora instruir alunos de idades e níveis educacionais diversos no mesmo ambiente, sem a estrutura necessária.

Na quarta série do Ensino Fundamental aconteceu a extinção da Escola Rural, e ao mesmo tempo a implantação de ônibus escolares, para realizar o transporte dos alunos do campo para uma escola estadual mais próxima, no caso, na cidade de São José do Povo/MT, onde continuei meus estudos, na Escola Estadual Ludovico Vieira

de Camargo, e enfrentei um choque cultural frente aos novos colegas de classe e toda realidade à minha volta, pois tudo era diferente do “meu mundo”. Confesso que, no começo, me sentia como na carta que os índios enviaram aos nobres senhores de Virgínia, como se o que era ensinado não cabia à minha realidade, abordada no livro de Carlos Brandão (2007) – O que é educação.

No entanto, com o passar dos dias superei o processo de adaptação e hoje, olhando para o que vivenciei, percebo que esse cruzamento cultural contribuiu para a compreensão do outro, pois as diferenças culturais e sociais chegam à escola e influenciam demasiadamente no processo de ensino-aprendizagem. Esse movimento entre a cultura que eu trouxe e a educação e a cultura que recebi, foi um processo histórico, vivo, dinâmico, e que até os dias atuais acontece, e está em constante evolução e mudança em meu caminhar.

Nesse sentido, Laraia (1997, p. 52) traz uma importante compreensão do processo que experienciei, pois ele afirma que “cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos”. Compreender essa fase, sem gerar comportamentos preconceituosos ou traumas foi fundamental para compreensão das diferenças culturais entre povos, e para a continuidade dos meus estudos, bem como na construção de novas culturas.

A nova realidade trouxe outras importantes conquistas, como acesso à biblioteca, aulas de informática, que antes era algo desconhecido para mim. Ressalto que tomei tanto gosto pelo aprendizado, que vinha de ônibus para Rondonópolis/MT fazer curso, e logo já estava ensinando meus colegas de classe.

Aos 18 anos, no segundo ano do Ensino Médio, me casei, sendo meu esposo também morador da zona rural, e então fui morar em outro sítio, porém no campo novamente. No terceiro ano do Ensino Médio, aos 19 anos, fui mãe de minha primogênita e a levava para a escola junto comigo, em uma Van escolar, mas não desisti do sonho de me formar. Dessa forma, terminei o Ensino Médio, e foi nesse período que desejei ser educadora. Na época, fiquei em dúvida entre Ciências Biológicas, pela minha ligação com a natureza e com os animais, e Pedagogia para contribuir com o aprendizado de outras pessoas, assim como contribuí com os meus colegas de classe. Em virtude desse desejo, decidimos deixar a zona rural em busca da tão sonhada graduação e de uma educação melhor para nossa filha.



Desta feita, chegando aqui em Rondonópolis/MT, ingressei em alguns subempregos, que é o que na maioria das vezes sobra para pessoas recém-chegadas de outras regiões e baixa qualificação profissional. Para sair dessa condição, trabalhava durante o dia e frequentava cursinhos gratuitos no período noturno. Foram tantas vezes que eu só avistava minha filha dormindo, por conta do horário de saída e de chegada em casa. Confesso que não foi fácil, às vezes chorava, mas jamais cogitei desistir do objetivo. Nesse percurso, tive mais uma filha e enfrentei muitas batalhas até realizar o sonho de ingressar na Educação Superior.

Em 2009, após realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), consegui ser aprovada no Curso de Pedagogia da UFMT (Campus Rondonópolis), onde efetivei minha matrícula de imediato, porém não consegui cursar, porque as condições financeiras não me permitiram deixar o emprego para estudar em curso diurno. Nesse momento, busquei outra alternativa para ter acesso à Educação Superior. Foi quando conquistei com a nota do ENEM uma bolsa integral do Prouni na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Sobral Pinto (FAIESP), mantida pela UNIC Educacional, no Curso de Ciências Contábeis, pois não tinha oferta de bolsa para o Curso de Pedagogia no Programa Universidade para Todos (Prouni), o qual era meu desejo.

Durante o Curso fui reafirmando, cada vez mais, que não me identificava com a profissão de contadora, mas mesmo diante da negação, não desisti do Curso, decidi extrair o máximo de conhecimento possível que aquela Instituição pudesse me proporcionar. Nestes termos, para que a história não se repetisse, busquei aprovação em concurso público para obter condições financeiras e estabilidade no emprego, para ingressar e concluir o Curso de Pedagogia que desejava. No último ano da graduação em Ciências Contábeis fui aprovada em dois (2) concursos públicos, a saber: Banco do Brasil e Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Rondonópolis/MT, para os cargos de escriturário e assistente em administração, respectivamente. Escolhi tomar posse na UFMT (mesmo com salário menor), pois sempre tive o desejo de contribuir e me especializar na área educacional.

Logo após tomar posse no concurso, fui direcionada ao Instituto de Ciências Agrárias e Tecnológicas (ICAT), no Curso de Graduação em Zootecnia, onde vivenciei as rotinas da gestão educacional ao lado do coordenador do Curso. Confesso que não foi fácil aprender a rotina, visto que não me ofertaram nenhum curso de introdução à rotina administrativa acadêmica da Universidade. Quando me falaram “você vai ser lotada no ICAT”, de imediato perguntei “o que é ICAT?”, pois, obviamente, não

conhecia a estrutura administrativa da Universidade. A ausência de acolhimento me angustiou muito, já que foi um processo de aprendizado “solitário”, com demandas de difícil superação.

No entanto, me esforcei e superei esse processo de aprendizagem do funcionamento do ensino da Universidade. Após esse período, realizei uma complementação pedagógica em Matemática pelo “Programa Especial de Formação Pedagógica em Matemática”, no Centro Universitário CLARETIANO, na modalidade a distância, com encontros presenciais. E, em seguida, realizei o sonho de cursar licenciatura em Pedagogia. Desta vez, cursei Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Superior Albert Einstein (ISALBE), com o artigo de conclusão de curso: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – 2014: O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS DOS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTUDOS? Tendo como orientadora a Profa. Dra. Teina Nascimento Lopes.

Durante o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, nas unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, tive o primeiro contato com os alunos, professores experientes, iniciantes e toda equipe escolar, que considero também como formadores no meu processo de tornar-me professora, pois me receberam e me acompanharam durante todo o estágio e nas práticas de ensino. Assim, o estágio me oportunizou conhecer os anseios dos professores iniciantes, bem como dos ingressantes de outro sistema de ensino. Dessa forma, tive o privilégio de ouvi-los em suas partilhas, angústias e dificuldades, nestes primeiros anos da docência.

Desse modo, após a conclusão do Curso de Pedagogia, agora licenciada, fui em busca de um novo concurso, que me aproximasse das atividades educacionais da Universidade, então realizei um novo concurso na UFMT, dessa vez para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, em nível superior, o qual fui aprovada e exerço atualmente. Ao tomar posse na UFMT – Cuiabá/MT fui direcionada para o Campus Universitário de Rondonópolis (CUR), atualmente UFR.

No momento em que entrei em exercício, fui lotada na Gerência de Pesquisa, que se tornaria, logo mais, com a implantação da UFR, em Pró-Reitoria de Ensino de Pós-graduação e Pesquisa (PROPGP). Neste cargo, tenho como atribuição coordenar as atividades de ensino, planejamento, orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo, bem como assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade.

Diante dessas atribuições, tive que aprender o outro tripé da Universidade, que é a pesquisa científica, porquanto outrora havia conhecido apenas o funcionamento do ensino. Esse setor em que fui lotada me proporcionou a participação em projetos e eventos de extensão, pesquisa, mostras de Pós-graduação, seminários de iniciação científica, criação de grupos de pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre outras atividades inerentes à Pesquisa e à Pós-graduação Stricto Sensu.

Nesse setor vivenciei inúmeros anseios e dificuldades de professores, principalmente aqueles em início de carreira, na submissão de projetos de pesquisa, cadastro e acompanhamento de bolsistas, criação e atualização de grupos de pesquisas, entre outros temas diversos da Universidade. Essas dificuldades observadas, principalmente, dos docentes em início da carreira, são afirmadas por Marcelo (1999, p. 112), que problematiza a fase inicial na carreira como um período de tensões e aprendizagens intensas, em que o professor iniciante precisa “aprender a ensinar”, além de conhecer a estrutura institucional, e que “sistematicamente têm sido esquecidos pelas instituições universitárias”.

Observo que essa lacuna precisa ser preenchida, dentro de uma perspectiva de formação que contemple os professores, principalmente os iniciantes na Educação Superior. A partir dessa experiência, nesse setor é que surgiu em mim o interesse em pesquisar sobre o processo de inserção na carreira docente dos professores iniciantes, na Educação Superior da UFR na perspectiva da indução. E para melhor compreender o espaço onde pesquiso, preciso compreender mais atentamente este nível de ensino, onde se situam os participantes da pesquisa – a Educação Superior.

### 3 METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos observados neste estudo estão vinculados ao Projeto de Pesquisa intitulado “Professores iniciantes e professores experientes em Mato Grosso e seu desenvolvimento profissional II”, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/CONEP) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), sob o nº 5.982.276. Dentro deste vínculo, trabalhei todas as tessituras dos fios metodológicos, desta pesquisa com os participantes, respeitando todas as observações do CEP.

A presente pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16) “privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. Tal abordagem coaduna com a investigação, pois possibilitou a descrição detalhada da compreensão das experiências vividas, na perspectiva individual do participante, sobre sua inserção e indução na carreira docente. Gonzaga (2006, p. 70), acrescenta que a pesquisa qualitativa “incorpora o que os participantes dizem, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e como são expressadas por eles mesmos”.

Nesse sentido, os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental e as entrevistas com questões abertas que deram origem às narrativas, a qual ocorreu após a disponibilização, aos participantes, dos conceitos de acolhimento, inserção e indução, a fim de que esses pudessem narrar sobre seu processo de inserção, indução e suas necessidades formativas subsidiadas nos conceitos fornecidos.

A análise documental, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Neste estudo, a análise dos documentos produzidos pela Instituição constituiu importante fonte de informação no auxílio ao processo de coleta de dados, seja mediante a observação e a leitura, seja mediante as entrevistas com os professores iniciantes.

Essa modalidade de pesquisa apresenta semelhança com a pesquisa bibliográfica, já que ambas se utilizam de dados já produzidos. A diferença encontra-se na natureza das fontes, enquanto a pesquisa documental utiliza-se de fontes primárias, documentos diversos, que ainda não recebeu tratamento científico ou analítico, a bibliográfica fundamenta-se de material elaborado por autores com

propósito específico. Seguindo essa linha de raciocínio, Gil (2009, p. 31) recomenda que “seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização, e fonte bibliográfica quando obtido em bibliotecas ou bases de dados”.

Durante a leitura e análise documental dos documentos produzidos pela organização, encontrei também uma fonte bibliográfica, escrita e publicada por uma professora servidora aposentada da Instituição, a qual me proporcionou a compreensão da história da Instituição, desde sua concepção até sua transformação em UFR. Nos demais documentos internos, conheci a estrutura organizacional administrativa e acadêmica, a lotação dos professores, atribuições de cargos, os quantitativos de servidores e a proposta de formação.

As informações contidas nesses documentos legais e normativos subsidiaram-me quanto à compreensão do cenário, em que os professores iniciantes estão inseridos na Instituição, como também na forma como acontece seu processo de inserção na carreira docente. Dada essa compreensão, facilitou-me a realização da entrevista de forma mais assertiva, voltada para a compreensão desse processo inicial da carreira docente, assegurando, assim, ricas fontes de informação para discussão e problematização da temática proposta.

A Entrevista é uma técnica utilizada, que de acordo com Lüdke e André (1986, p. 26), “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, é eficiente na obtenção de dados acerca dos mais diversos assuntos da vida social. As entrevistas, a pedido dos participantes, ocorreram de duas formas: duas (2) pessoas docentes iniciantes optaram em realizar suas narrativas gravadas em uma sala reservada individualmente para esta finalidade, e outras duas (2) preferiram escrever e me enviar por e-mail. Nessa conjuntura de investigação, visando identificar o que manifestam os professores iniciantes acerca de seu processo de inserção, indução, bem como suas necessidades formativas, fiz uso das entrevistas que geraram as narrativas.

As narrativas são um instrumento de investigação, que de acordo com Nóvoa e Finger (2010), é sobretudo um instrumento de formação. Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), coadunam com essa afirmação, asseverando que os processos reflexivos e de ressignificação das experiências, realizados nessa modalidade de pesquisa, formam quem dela participa. Nessa perspectiva, afirma Ravagnoli (2018) que:

[...] narrativa é um procedimento de construção de dados que busca compreender as experiências do indivíduo, inseridas em uma realidade social determinada. Assim, privilegia a introspecção do entrevistado que, pela linguagem, atribui significado às suas experiências, por meio de narrativas construídas segundo seus próprios critérios de utilização e relevância (Ravagnoli, 2018, p. 9).

A adoção das narrativas se fundamenta no pressuposto do reconhecimento da legitimidade dos participantes, a partir do que afirmam Passeggi, Nascento e Oliveira (2016, p.144) “enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela”. Em complemento às autoras supracitadas, e contribuindo com a compreensão no contexto das experiências, Connelly e Clandinin (2011, p. 48) afirmam que a “narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. [...] porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela”. Essa metodologia objetivou compreender como se deu a experiência de inserção à docência dos professores iniciantes, a partir de suas próprias expressões.

As subseções seguintes versam sobre o referencial teórico das narrativas, o lócus da pesquisa, os participantes da pesquisa, os procedimentos metodológicos e a análise de dados.

### **3.1 As narrativas**

Nesse contexto, é fundamental apontar que as contribuições de Pineau (2006) acerca das diferenciações terminológicas das correntes, que usam a vida ou o bio em seu título: biografia, autobiografia, relato de vida, história de vida.

Biografia – escritura da vida de outrem – [...] Autobiografia – escrita de sua própria vida – [...] Relato de vida – aponta para a importância da expressão do vivido pelo ‘desdobrar narrativo’, quer essa enunciação seja oral ou escrita [...] História de vida – Entrelaçadas a essas correntes do biográfico, autobiográficas e relatos de vida, nós assistimos à eclosão e ao desenvolvimento da corrente que se intitula história de vida para significar, primeiramente, o objetivo perseguido de construção de sentido temporal, sem prejudicar os meios (Pineau, 2006, p. 339-341).

Dentre as definições terminológicas, vale ressaltar a diferenciação da expressão (auto)biográfica com o uso do prefixo entre parênteses, conforme destacam Anunciato e Martins (2022):

É importante esclarecer que a escrita da expressão (auto)biografia e pesquisa (auto)biográfica com o uso do prefixo entre parênteses foi cunhada por

Nóvoa, em 1988, o qual utiliza os parênteses (auto)biográfico, buscando contemplar o duplo sentido da expressão, na qual se agregam histórias de vida tanto como biografia, como autobiografia [...] (Anunciato; Martins, 2022, p. 168).

Na (auto)biografia, com o uso do prefixo entre parênteses, temos a possibilidade do uso de fontes biográficas e autobiográficas, bem como a partilha entre o participante que narra e o pesquisador que a escuta; isso significa que as narrativas podem ser ao mesmo tempo do pesquisador e do participante da pesquisa. Nas narrativas autobiográficas, sem o uso dos parênteses, indicam que as narrativas são apenas dos participantes da pesquisa.

Nóvoa e Finger (2010, p.23) afirmam que as narrativas constituem-se numa abordagem, que permite aprofundar a compreensão do processo de formação, constituindo para os participantes da pesquisa, além de um “instrumento de investigação, e também, e, sobretudo, como um instrumento de formação”. Nessa pesquisa, utilizei a terminologia narrativas, as quais foram resultados das entrevistas com questões abertas, que geraram de 3 (três) a quatorze (14) páginas de relatos por participante.

O ato de narrar livremente sobre seu processo de inserção na carreira docente, representou um importante instrumento na coleta da percepção e ressignificação do professor iniciante sobre seu processo de inserção na carreira docente. Em consonância com o exposto, Cunha (1997) afirma que:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (Cunha, 1997, p. 187).

Ao narrar sobre si, o participante realiza uma reflexão da trajetória, onde há uma ressignificação de suas vivências, experiências e aprendizagens, possibilitando mudanças na compreensão de si e dos outros, transformando a própria realidade. Dessa forma, Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 115) relatam que:

[...] nessa modalidade de pesquisa qualitativa os processos reflexivos e de ressignificação das experiências são importantes, tanto para a pessoa que narra quanto para quem as escuta, incluindo o pesquisador, que se forma com a pesquisa e com quem dela participa (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016, p. 115).

Nessa perspectiva de investigação, houve inúmeras descobertas, tanto para o participante, que refaz sua trajetória desde o início até o presente momento, como

também para a pesquisadora, que se surpreendeu com riqueza das narrativas e das informações que em uma outra metodologia seria imperceptível captar. Assim, essa possibilidade de narrar livremente, constituiu importante caminho para discussão e problematização da temática.

### **3.2 O lócus da pesquisa**

A pesquisa ocorreu na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), tendo como participantes os professores iniciantes, ou seja, aqueles com até cinco (5) anos de docência na Educação Superior. Ademais, ocorreu a análise documental, aplicação de entrevista, com objetivo de coletar as informações que respondessem ao problema da pesquisa.

### **3.3 Os participantes da pesquisa**

Na busca pelos participantes da pesquisa, localizei dez (10) professores na condição de iniciante, atuando na UFR. O tempo de magistério deles vai de quatro (4) meses há quatro (4) anos e nove (9) meses de atuação no Magistério Superior. Observa-se, também, que destes dez (10), temos oito (8) professores iniciantes com formação inicial (graduação) em bacharelado e dois (2) com formação inicial em licenciatura, sendo que suas titulações são: de especialistas seis (6), mestre um (1) e doutores três (3). Os professores iniciantes estão lotados, respectivamente, nas seguintes Unidades Acadêmicas da UFR: sete (7) na FCS, um (1) ICAT, um (1) ICEN e um (1) ICHS.

#### **3.3.1 O critério de escolha dos participantes – passo a passo**

Esse estudo investigou os professores iniciantes da Educação Superior, atuantes na UFR, sendo em número de dez (10). Destes, selecionei os participantes a partir de dois (2) critérios. O primeiro, foi de selecionar para participar da pesquisa o mesmo quantitativo de professor iniciante que tomou posse pela UFMT e UFR.

O segundo, foi a disponibilidade do professor iniciante em aceitar o convite e participar da pesquisa, uma vez que o professor iniciante do magistério superior atravessa um momento delicado, inclusive com relação à ausência de tempo. Assim



sendo, alcancei o aceite de quatro (4) professores iniciantes, que se disponibilizaram a participar da pesquisa, sendo dois (2) empossados pela UFMT e dois (2) pela UFR.

As escolhas dos nomes fictícios utilizados, nesta investigação, ficaram a cargo dos participantes, que em virtude de atravessarem um momento delicado, inclusive em período do processo eleitoral para Reitoria da instituição, e com receio de serem identificados, a primeira pessoa a ser entrevistada sugeriu que, tanto ela quanto os demais participantes, fossem chamados de pessoa docente iniciante (PDIn), não identificando, assim, o gênero. Então, utilizei essa sigla como identificação para as análises dos relatos colhidos por meio da entrevista.

### **3.4 Os procedimentos e a análise dos dados**

Na primeira etapa, busquei conhecer a Universidade pesquisada, em aspectos históricos de criação até a emancipação, bem como a estrutura organizacional, quantitativo de servidores, docentes e iniciantes. Nesse primeiro momento, realizei a análise documental, por meio de leitura de Portarias, Resoluções, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), vigente da Instituição, editais de concurso docente, relatório e fotos de evento de acolhida docente e o arcabouço do *site* institucional. No segundo momento, visitei *in loco* a Instituição, visando observar a estrutura física e o contexto em que os professores iniciantes estão inseridos.

No terceiro momento, identifiquei os professores iniciantes da UFR, sendo estes em número de dez (10) professores iniciantes, e os convidei a participarem da pesquisa. Destes, inicialmente três (3) se prontificaram, mas voltei aos convites para que a coleta se fizesse conforme os critérios propostos, de pelo menos quatro (4) professores, sendo dois (2) da UFMT e dois (2) da UFR, quando então atingi a proposta.

Depois das respostas ao convite aconteceram as entrevistas para coleta das narrativas com os participantes da pesquisa. Sendo denominados os participantes de pessoas docentes iniciantes (PDIn). Vale ressaltar que duas (2) pessoas docentes iniciantes (PDIn), preferiram escrever suas narrativas e enviá-las por e-mail à pesquisadora. E duas (2) optaram por gravar seus relatos com a pesquisadora, em um ambiente reservado da Instituição. Para a entrevista foram fornecidos conceitos de acolhimento, inserção e indução, a fim de que os participantes pudessem conhecer a terminologia e narrar subsidiados nesses conceitos. Cabe salientar que todas as

entrevistas, conforme orientação ética, aconteceram mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na entrevista foi suscitado o questionamento, aos participantes, acerca da sua expectativa de ingresso na carreira, acolhida, inserção, indução e suas necessidades formativas na UFR. A questão foi colocada de forma aberta e flexível, para que os participantes se sentissem mais à vontade para expressar suas opiniões, experiências, anseios e sentimentos em relação à sua inserção na docência do magistério superior. Em seguida, os participantes procederam com os relatos, enquanto a pesquisadora gravava as narrativas sem intervir, até a conclusão do relato.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram organizados a partir dos seguintes eixos norteadores: Eixo 1 – Expectativa quanto ao ingresso na Universidade; Eixo 2 – O processo de inserção na carreira docente da Educação Superior; e Eixo 3 – Necessidades formativas de professores iniciantes da Educação Superior, e analisados a partir da perspectiva da análise compreensiva-interpretativa descrita por Souza (2014), que afirma que:

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas; partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2014, p. 43).

Entendo que esse procedimento de análise, descrito pelo autor, vem ao encontro da compreensão das narrativas, pois possibilita conhecer a singularidade das experiências e percepções dos participantes. Para melhor compreender o método de análise compreensiva-interpretativa, Souza (2014, p. 43) evidencia, em seu estudo, os três tempos de análise que estes consistem em “dimensão metodológica graduam entre si relações de dialogicidade e reciprocidade, tendo em vista que mantêm entre si aproximações, vizinhanças, mas também singularidade em seus tempos, momentos de análise”.

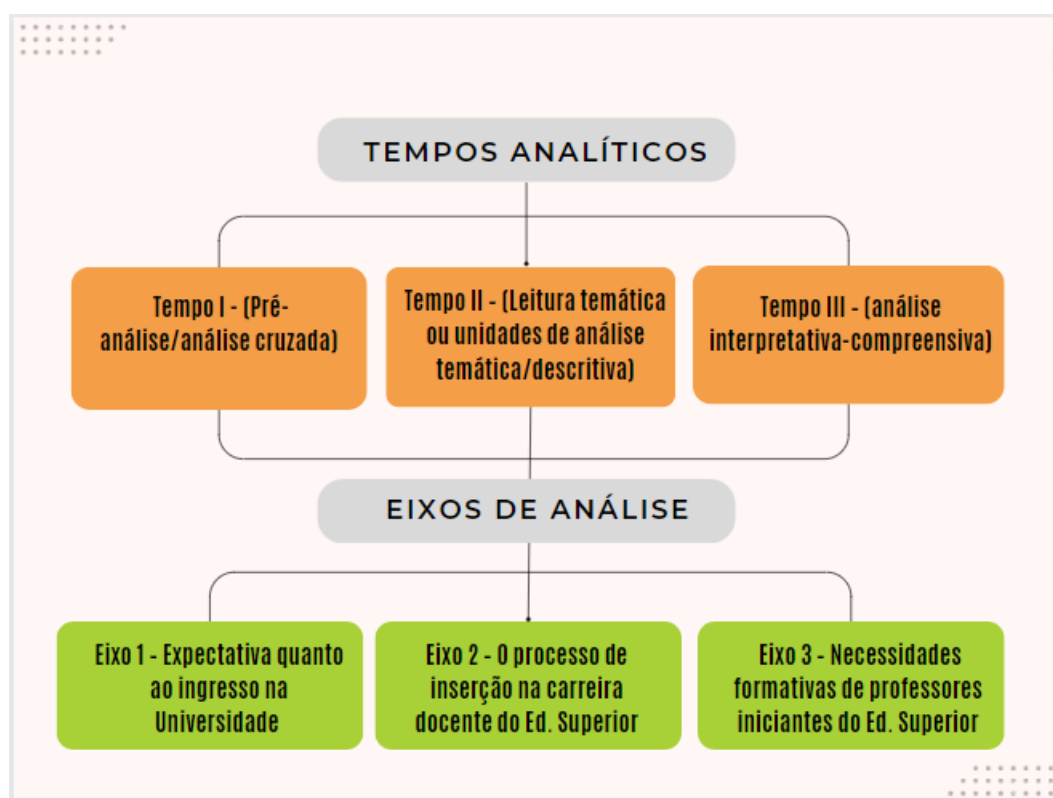
Os três tempos, de acordo com Souza (2014, p. 43-46) são: Tempo I – (Pré-análise/análise cruzada), que é o momento voltado para organização e leitura das narrativas, tendo como objetivo a construção do perfil dos participantes, para, posteriormente, avançar na leitura cruzada, com a finalidade de “apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação”.

Tempo II – (Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva), está vinculado às leituras cruzadas do Tempo I, que permite a captação de informações dos participantes acerca da temática, possibilitando a organização e o agrupamento das unidades temáticas de análise, que viabiliza a compreensão/interpretação da narrativa.

Tempo III – (análise interpretativa-compreensiva) – Está vinculada a todos os tempos de análise anteriores, desde o seu início, uma vez que exige do pesquisador leituras e releituras das narrativas dos participantes, bem como das unidades de temáticas de análise.

Ancorado em Souza (2014), sobre a classificação dos tempos de análise, realizei um ajustamento destes tempos analíticos a esta pesquisa. Desse modo, os Eixos de análise foram ajustados da seguinte forma:

Figura 1 – Eixos de análises de dados ancorados em Souza (2014)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos estudos de Souza (2014).

O primeiro Eixo de análise é norteado por unidades temáticas relacionadas ao processo de investidura no cargo de professor na UFR, seus sentimentos, sensações, expectativas de entrada na docência, acolhida na instituição. No segundo eixo, é

analisada a inserção do professor iniciante na docência da Educação Superior, o processo de entrada no magistério Superior e o amparo institucional, nessa fase inicial. No terceiro eixo centra-se a análise nas ações formativas desenvolvidas pela Instituição, como também as necessidades formativas docentes.

Na próxima seção, abordo a Educação Superior e a Formação docente.

#### 4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE

O direito ao acesso à Educação Superior tem sua previsão legal fundamentada no artigo 208, inciso V, da Constituição Federal de 1988, que determina que o dever do Estado com a Educação Superior será concretizado mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988).

No Brasil, a constituição das instituições de Educação Superior, tal como temos hoje, é um processo histórico marcado por conflitos de interesse. A primeira unidade de Educação Superior, ainda não universitária, foi fundada em 1550, pelos jesuítas, na Bahia, período do governo geral. Nessas unidades educacionais, o docente era o transmissor de um conteúdo posto, indiscutível, pronto e acabado, tendo na memorização desse conteúdo o recurso essencial do ensino-aprendizagem (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Nesse modelo educacional, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 146) afirmam, que o material de ensino dos jesuítas era comum em todas as suas instituições, independentemente do país em que se encontrava a unidade de ensino, o “chamado *Ratio Studiorum*, cabendo aos professores apenas cumpri-lo”, diferentemente da atualidade que não se impõe um manual ao professor universitário. Vale ressaltar que a formação era voltada para o sacerdócio, o professor era tido como transmissor de um conhecimento posto como pronto e acabado em um manual, e o aluno como um memorizador. Pimenta e Anastasiou (2014), explicam que

A formação e a personalidade de cada professor – um sacerdote – eram elementos fundamentais para a eficácia do método jesuítico. Como o objetivo era salvar almas para Deus, cabia seguir cada aluno e concentrar toda a ciência em saber ensinar, adaptando-se ao aluno, pondo em jogo toda a solicitude e amor exigido por sua vocação sacerdotal e docente (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 146).

A intencionalidade dos jesuítas, na época, com a implantação da Educação Superior, era formar seminarista para o clero brasileiro, mas teve sua organização destruída, no momento da expulsão da Companhia de Jesus, pelo Marquês de Pombal. Por outro lado, a Coroa Portuguesa temia que a Instituição da Educação Superior pudesse libertar seus colonizados, gerando movimentos independentistas. Com isso, Cunha (2000, p. 152), afirma que o processo de implantação das universidades veio acontecer tardiamente, pois, “Portugal não só desincentivou como

também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil”, ao contrário da Espanha, que contou com a instalação de Universidades em suas colônias desde o século XVI.

Nesse jogo de interesse em manter os colonizados aprisionados na ignorância, foi que Portugal impediu o desenvolvimento da Educação Superior brasileira.

Durham (2003, p.3-4) relata que apenas em 1808, quando a “Coroa Portuguesa, ameaçada pela invasão napoleônica da Metrópole, se trasladou para o Brasil com toda a corte, teve início a história da Educação Superior no país”. Nesse contexto, nascem os primeiros estabelecimentos de Educação Superior para formação de profissionais. Cunha (2000, p.153) cita o curso de “Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, inseridas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois (2) anos depois”.

Nesse primeiro momento foram criadas no modelo de escolas (tecnicistas), que formariam os profissionais para atender às necessidades da Corte/Estado, como engenheiro e médico, sem a preocupação de implantar as universidades, como também não se pensou em transferir à Igreja Católica, como ocorreu nas colônias da Espanha, a responsabilidade da Educação Superior. Nesse modelo educacional, Cunha (2000) afirma que os professores lecionavam em:

[...] unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados. Foram as escolas, as academias e as faculdades, surgidas mais tarde, a partir das cátedras isoladas, as unidades de Ensino Superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, **funcionários não docentes**, meios de ensino e local próprios” (Cunha, 2000, p. 154, grifo nosso).

A independência do Brasil de Portugal, em 1822, não acarretou em grandes mudanças no modelo educacional do Ensino Superior, somente após cinco (5) anos da independência é que ocorreu a implementação dos cursos jurídicos, em Olinda/PE e em São Paulo/SP, completando, assim, a tríade dos cursos profissionais superiores elitistas: Medicina, Engenharia e Direito.

Esse modelo de educação com cursos voltados às necessidades do Estado, com professores lecionando em unidades desprovidas de meios especializados, para o exercício da docência, como também com profissionais não docentes, embora não tivesse grande expansão, prevaleceu até a Proclamação da República em 1889. Com a promulgação da Constituição da República em 1891, a Educação Superior foi descentralizada, o que permitiu a criação de novos estabelecimentos de ensino, seja

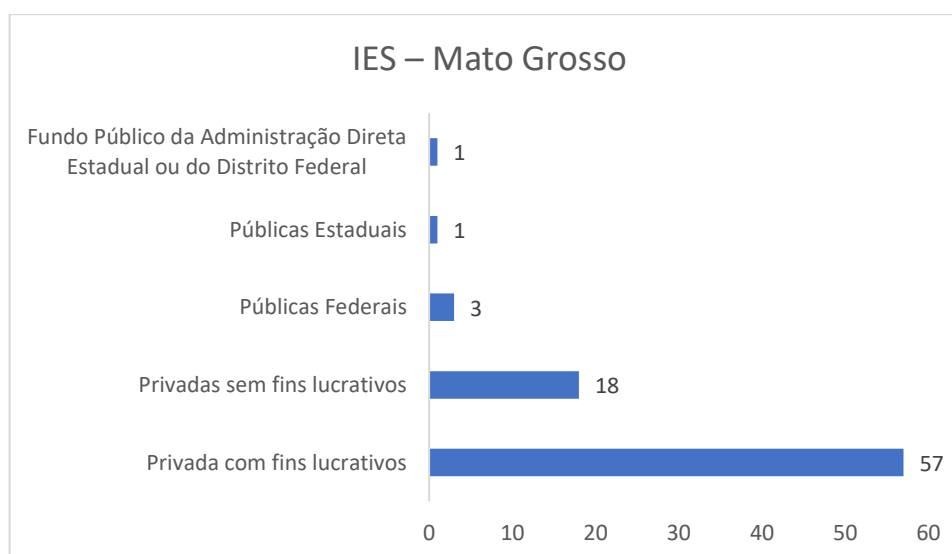
por outras instâncias do poder público (estados e municípios), seja pela iniciativa privada. Outro fato marcante foi a permissão para criação de instituições confessionais de ensino no País.

A partir desse marco, a Educação Superior começa a caminhar para a ampliação e diversificação do sistema, as mudanças de ordem quantitativa ocorreram de forma vertiginosa. Outro dado marcante salientado por Sampaio (1991, p.7), foi que o “Ensino Superior passou a dar mais ênfase à formação tecnológica que, por sua vez, exigia uma base científica melhor”. Esse fato representa um momento de ruptura com o antigo modelo de Ensino Superior das escolas profissionais, dando lugar aos novos estilos econômicos e sociais.

#### 4.1 A Educação Superior em Mato Grosso

O Estado de Mato Grosso possui 80 Instituições de Educação Superior (IES), sendo: uma de natureza jurídica mantida pelo Fundo Público da Administração Direta Estadual ou do Distrito Federal, que é uma Escola de Saúde Pública do Estado de Mato Grosso (ESP/MT), instituída pela Lei Complementar nº 161/04, de 29 de março de 2004, seguida de uma (1) pública estadual, três (3) públicas federais, 18 privadas sem fins lucrativos e 57 privadas com fins lucrativos. Estudos possibilitaram aferir alguns dados que seguem em forma de gráficos.

Gráfico 1 – Instituições de Educação Superior no Estado em março de 2023



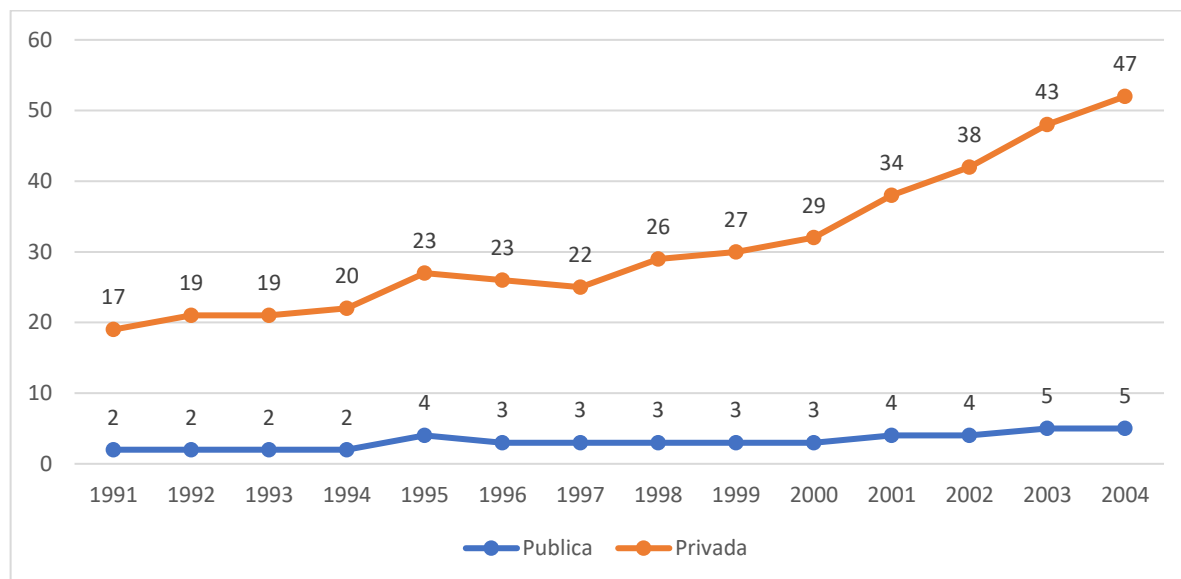
Fonte: Dados extraídos do e-mec, 2023 (em 20/3/2023).

Constata-se no gráfico que as instituições com fins lucrativos predominam em grande quantidade, em Mato Grosso, acompanhando a tendência nacional do País. Esse contexto de expansão das IES privadas em Mato Grosso, se deve, além de uma tendência mercadológica, ao instituído no Artigo 45 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, e regulamentado pelo atual decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

A partir desse estabelecimento da LDB/96, a expansão das IES privadas fica mais notória, evidenciando o resultado de uma política da expansão da Educação Superior, que aconteceu, predominantemente, por meio de instituições privadas, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.



Gráfico 2 – Instituições de Educação Superior em Mato Grosso por categoria administrativa 1991/2004



Fonte: Elaborado pela autora a partir do relatório MEC/INEP/DAES/2006 (em 18/10/2023).

Pode-se observar que a tendência de expansão das IES privadas de 2004, apresentadas no Gráfico 2, se confirma no Gráfico 1 em 2023, com 57 IES privadas com fins lucrativos em contraposição de quatro (4) IES públicas. Atualmente, das 80 Instituições de Educação Superior (IES) do estado de Mato Grosso, apenas quatro (4) são públicas, sendo: Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Diante deste perfil de Educação Superior de Mato Grosso, nasce essa pesquisa, não pensando em quantidade, mas em qualidade da Educação Superior, pensando na formação dos professores desse nível de ensino.

A UFR, foco da pesquisa, é uma instituição que apresenta como missão:

Promover excelência em ensino, pesquisa e extensão, por meio de ações e políticas que incentivem a criatividade, a inovação, a internacionalização, a sustentabilidade e o respeito pelos biomas, privilegiando a formação de profissionais qualificados, éticos e aptos a adaptarem-se às necessidades da sociedade voltadas à construção e à manutenção da democracia e da justiça social (PDI/UFR, 2021-2025, p. 21).

A instituição estudada possui como missão institucional promover a excelência de ensino, tendo como visão institucional “ser uma das melhores universidades do Centro-Oeste brasileiro” (PDI/UFR, 2021-2025, p. 21). A instituição possui como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e inovação.

A UFR, de acordo com o PDI/UFR – 2021/2025, possui composição de corpo docente “com qualificação mínima de graduação, sendo que mais de 75% são qualificados em nível *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), atuando em regime de dedicação exclusiva” (PDI/UFR, 2021-2025, p. 81).

## 4.2 Políticas de formação docente para atuar na Educação Superior

A formação dos docentes para atuar na Educação Superior representa um elemento fundamental para a qualidade deste segmento de ensino. Nesse prisma, se faz necessário um olhar atento e minucioso sobre as políticas de formação de professores para este nível educacional.

A formação de professores para atuar na Educação Superior emerge como uma temática intrigante, uma vez que a legislação se mostra obscura e superficial, não estabelecendo diretrizes específicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, principal lei educacional, aborda no Artigo 66 que: “A preparação (e não formação) para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996).

A referida lei explicita a “preparação” para o exercício da docência Universitária e não a formação, que é voltada para um processo de formação. Sob esse ponto de vista, Pimenta e Anastasiou (2014) observam que:

[...] essa Lei não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu* (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 40).

Percebe-se, a partir da LDB/96 e dos apontamentos das autoras, que a formação docente deste nível de ensino não está bem demarcada na legislação, como nos demais níveis de ensino. Em complemento às autoras supracitadas, é fundamental apontar as contribuições de Almeida (2012), ao esclarecer que:

Os processos de “preparação do docente” para o ensino superior, segundo o estabelecido na LDB nº 9.394/1996, são desenvolvidos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais, como sabemos, os objetivos centrais são a pesquisa e a produção do conhecimento. Os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos, em que pesem alguns avanços importantes, ainda que insuficientes, como a disposição de alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* de incluir nos seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e a criação do

estágio docência, iniciado pela Universidade de São Paulo (USP) e instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como obrigatório a todos os seus bolsistas a partir de 1999 (Almeida, 2012, p. 63-64).

Observa-se que, embora os professores tenham realizado suas formações em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em suas áreas específicas, não significa que esteja preparado para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, o qual passa a integrar sua vida profissional no momento do ingresso em sala de aula, o que a LDB/96 ignora. Diante deste contexto, Vasconcelos (2009) afirma que na LDB/96:

Não há, portanto, nenhuma alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para o ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior e, até mesmo, os quesitos exigidos, como “títulos universitários” e “teor científico dos trabalhos dos candidatos”, aparecem um tanto vagos [...] (Vasconcelos, 2009, p. 27).

A legislação, com isso, prioriza a “preparação docente”, realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, em qualquer área do conhecimento, em detrimento da formação didático-pedagógica para a docência. O desprestígio pela formação didático-pedagógica para a docência do magistério superior fica evidente na LDB/96, como também não é trabalhado pela maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, visto que eles possuem uma dimensão voltada para a formação de pesquisadores. Seguindo essa linha de raciocínio, Morosini (2001), afirma que:

A principal característica dessa legislação sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da sua área de conhecimento, na qual atua (Morosini, 2001, p. 17-18).

Percebemos que a legislação não aborda o professor universitário, não faz nenhuma menção sobre a formação voltada para a prática de ensino dos docentes do magistério superior, diferente do que acontece nos outros níveis de ensino, que fica bem definido, até mesmo a carga horária, como é o caso do mencionado no Art. 65: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. No entanto, no critério de “preparação”, a LDB/96 deixa notório que professor do magistério superior deve possuir competência técnica na sua área de atuação, caracterizado em seu Artigo 52, inciso II, que a formação dos profissionais das universidades se caracteriza por “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”, por outro lado, se

abstém no âmbito da formação didática (Brasil, 1996). Consoante com o exposto, Hees e André (2018) trazem que:

O docente da Educação Superior tem sua trajetória marcada pelo contexto histórico das políticas públicas brasileiras, nas quais o que é valorizado é a produção científica e a titulação e não uma prática que favoreça um ensino de qualidade – a distância entre a teoria e prática continua sendo um eterno dilema, e saber fazer não quer dizer que o docente sabia ensinar – isso acontece devido à falta de definições claras, no Brasil, sobre a docência na Educação Superior (Hees; André, 2018, p. 242).

Historicamente, no Brasil, a formação para docência do magistério superior não encontra amparo legal, nem definições claras necessárias para atender efetivamente a complexidade que envolve o ser professor do magistério superior. Diante dessa realidade, Martins (2006, p. 2) alerta que “nos deparamos com professores titulados, porém paradoxalmente, estes, na sua maioria, não estão preparados para assumir a docência com a eficiência necessária”. De acordo com Franco (2021, p. 333), “privilegia-se, no Brasil, a formação científica e investigadora do professor da Educação Superior, sem haver uma ação clara com vistas à qualidade didática do trabalho docente”.

A formação para docência na Educação Superior, portanto, não é contemplada na LDB/96, nem bem definida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois, de acordo com Almeida (2012, p. 66), realiza-se nesses programas *stricto sensu* a “preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados, conferindo visibilidade e *status* ao pesquisador”.

Desta forma, fica evidente que a legislação privilegia a produção científica e a titulação em detrimento do ensino (formação didático-pedagógica), o que não invalida a relevância da formação de pesquisadores, mas fere a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que são considerados pilares da Educação Superior. O ideal seria que houvesse um diálogo entre a formação científica e a formação didático-pedagógica. Zabalza (2004, p. 155) afirma que “de qualquer forma, essas funções (docência e pesquisa) precisam de formações”. Para tanto, a criação de programas institucionais específicos voltados para formação de professores, apresenta-se como uma importante ferramenta na construção deste diálogo entre formação científica e pedagógica.

A política de formação docente da Educação Superior fica a cargo das Instituições de Educação Superior, onde o professor desenvolve suas atividades

laborais, visto que o Estado não demarca na legislação a formação didática do professor universitário.

Assim, após conhecer a Educação Superior e a formação docente, vamos adentrar, na próxima seção, no contexto histórico da Universidade Federal de Rondonópolis, sua composição administrativa, acadêmica e seu corpo de servidores.

## **5 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS**

A pesquisa ocorre, fundamentalmente, na Universidade Federal de Rondonópolis – UFR, tendo como participantes os professores iniciantes na carreira docente do magistério superior. Para tanto, apresentarei o processo histórico de criação e emancipação desta Instituição de Educação Superior de Mato Grosso, na qual os professores iniciantes estão inseridos.

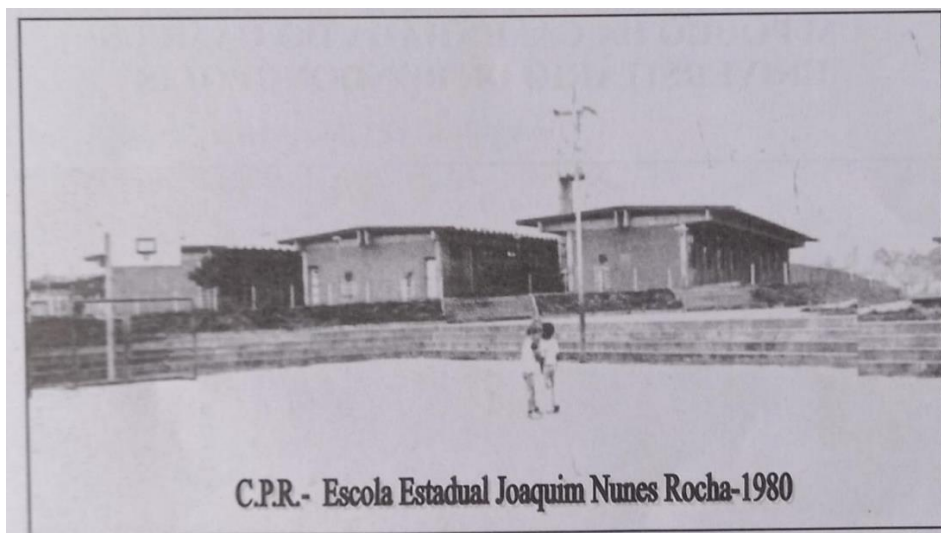
### **5.1 O Início: a criação do Centro Pedagógico de Rondonópolis – CPR**

A história da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) começa por volta dos anos 1974, com uma movimentação de representantes de entidades de classe, juntamente com o professor Antônio Alberto Shommer. Conforme pesquisa de Alves (2006, p.10) no início, por intermédio do Instituto de Ciências Humanas e Letras de Corumbá/MS, foram oferecidos cursos parcelados, “e, somente em 1976, cursos regulares”. Em 31 de março de 1976 foi criado o Centro Pedagógico de Rondonópolis (CPR), vinculado à Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), com sede em Corumbá/MS (atual, Estado de Mato Grosso do Sul). Sua atuação se restringia em apenas dois (2) cursos de Licenciatura Curta: Estudos Sociais e Ciências Exatas.

#### **5.1.1 Os primeiros espaços de formação**

Após sua criação, o Centro Pedagógico foi implantado, provisoriamente, no prédio da Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes, onde permaneceu por cerca de cinco (5) meses até ser transferido para o prédio da Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha (Figura 2).

Figura 2 – Centro Pedagógico de Rondonópolis (CPR)



Fonte: Alves (2006).

O Centro Pedagógico permaneceu nesse prédio e como extensão do Campus de Corumbá/MS até 1978, quando, em virtude da divisão do Estado de Mato Grosso ocorrida em 1977, foi incorporado à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em atendimento à unidade federativa.

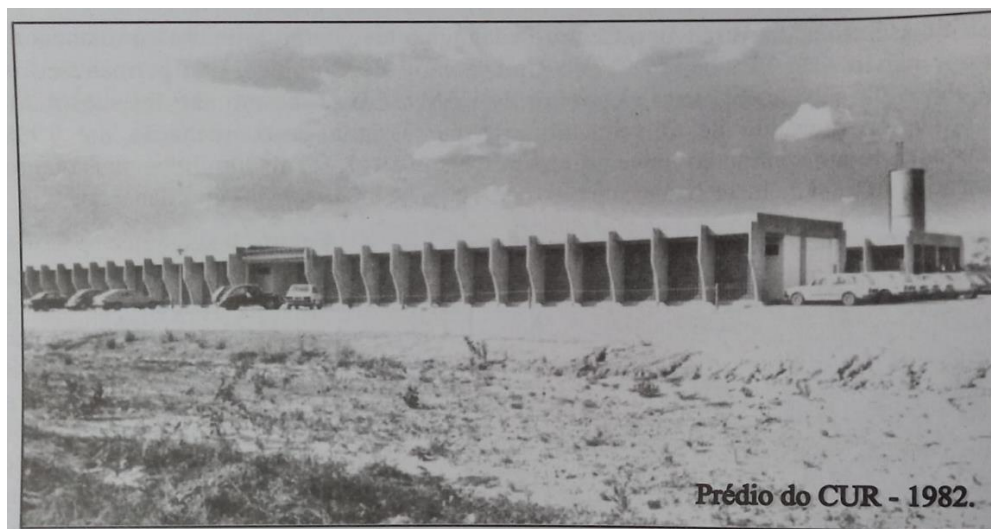
Nessa época, no campo do ensino, a Instituição logrou grande avanço com a criação do Curso de Pedagogia, com habilitação em *Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Supervisão Escolar*, proposto em 1980 e implantado em 1981 (Alves, 2006). Para subsidiar a proposta de criação do Curso de Pedagogia foi realizado um levantamento de demanda da microrregião sul do Estado de Mato Grosso, que apontou a enorme defasagem de pedagogos nas redes públicas de ensino. O estudo revelou que havia apenas 12 professores Pedagogos atuando nas 161 unidades de ensino da microrregião.

De acordo com Alves (2006), após a implementação do curso, ocorreu um processo de reestruturação da grade curricular, resultando na suspensão da habilitação em “*Supervisão Escolar*”, que era baseada em uma grade curricular tecnicista, dando espaço a uma nova habilitação “*Magistério para as séries iniciais do ensino*”, fundamentalmente teórica histórico-dialética, hegemônica entre os professores do Curso. Assim sendo, o Curso ofertou formação do professor pedagogo, para atuar nas redes de ensino do Município de Rondonópolis/MT e região.

Segundo Alves (2006), em decorrência da necessidade de espaço, e após longas movimentações reivindicatórias por estrutura física, foi designada pelas

instâncias superiores da UFMT verba para construção da sede própria do Centro Pedagógico de Rondonópolis/MT. Assim, no primeiro momento a indicação da construção da sede seria no Parque Universitário, no entanto os gestores do CPR conseguiram dos Srs. Áureo Costa e Willian de Moraes, a doação da área em outro local, onde foi construído o atual prédio (Figura 3).

Figura 3 – Sede própria do Centro Pedagógico



Fonte: Alves (2006).

Em 1982 ocorreu a transferência do CPR para sua sede própria, no entanto, ao mesmo tempo em que a construção significava uma grande conquista, os desafios com irregularidade de transporte, deficiência no fornecimento de água e energia elétrica, distância do centro da cidade, ausência de asfalto que acarretava poeira no período seco e lama no chuvoso, somado à escassez de professores ameaçavam a consolidação do CPR. Contudo, apesar das dificuldades enfrentadas o CPR se consolidou e, em 1985, foram criados os Cursos de Licenciatura Plena em História e Geografia.

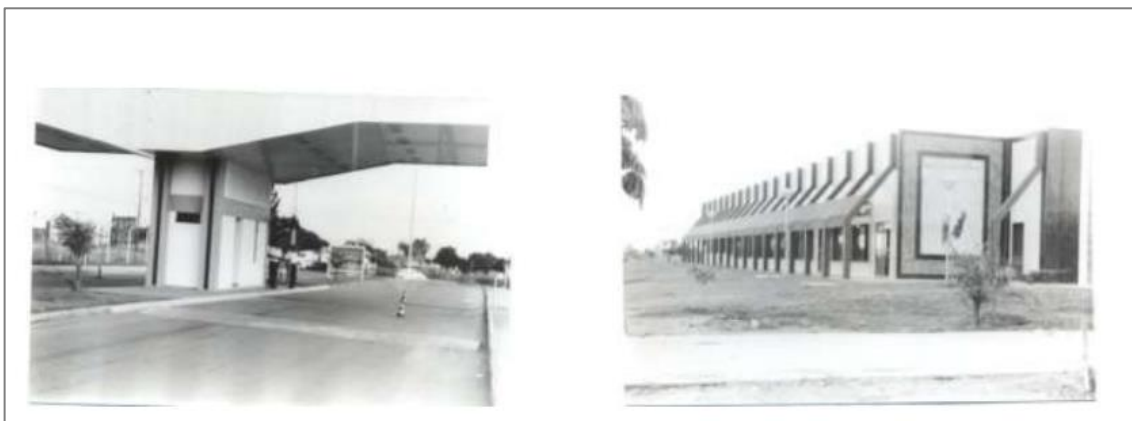
Nesse período, o CPR passou a ofertar seis (6) cursos de graduação, sendo: Matemática, Ciências Contábeis, Letras, Pedagogia, História e Geografia. Em virtude dessa ampliação no número de discentes e docentes, surgiram as demandas por ampliação de espaço físico. No primeiro momento, foi realizada ampliação de forma “improvisada”, contudo, em 1991 e 1992 foram construídas salas de coordenação, anfiteatro, asfaltamento, Estação Climatológica e aquisição de equipamentos para seu funcionamento (Alves, 2006).



## 5.2 A transformação do Centro (CPR) em Campus Universitário de Rondonópolis – CUR

Em virtude da política de reorganização administrativa da UFMT, o CPR se transformou em Campus Universitário de Rondonópolis (CUR), pela Resolução CD 027, de 12/2/92. Em 1995 o CUR conquista a construção do prédio da biblioteca e da guarita (Figura 4), bem como da Casa do Estudante Universitário (CEU), fruto da política de expansão da UFMT. Adicionalmente, a atividade de extensão oferecida à terceira idade demandou a construção do prédio da terceira idade, inaugurado em 1999, com recursos do Ministério da Previdência e Assistência Social.

Figura 4 – Guarita e biblioteca 1995/CUR



Fonte: Projeto de Criação e Implantação da Universidade Federal de Rondonópolis (2011).

Em 2005, para atender a novas demandas, foram construídas quatro (4) novas salas de aula e um laboratório de climatologia, esse construído em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso (FAPEMAT).

Dessa forma, o CUR foi se consolidando e conquistando avanços na ampliação de cursos e vagas no campo do ensino. Em 2003 o CUR já oferecia 11 cursos regulares e uma turma especial em enfermagem, sendo eles: Biblioteconomia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Geografia, História, Informática, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Zootecnia.

### 5.3 A criação da Universidade Federal de Rondonópolis/MT

Em 2005 começa uma nova etapa de luta, desta vez, pela criação da Universidade Federal de Rondonópolis/MT. Em 23 de setembro de 2005, foi apresentado ao Prof. Dr. Manuel Palácios, Coordenador de Ensino Superior, da Secretaria de Desenvolvimento de Ensino Superior (SESu), do MEC, o projeto de expansão e consolidação do Campus, contendo propostas de criação de novos cursos, ampliação do espaço físico e transformação do Campus em Universidade autônoma.

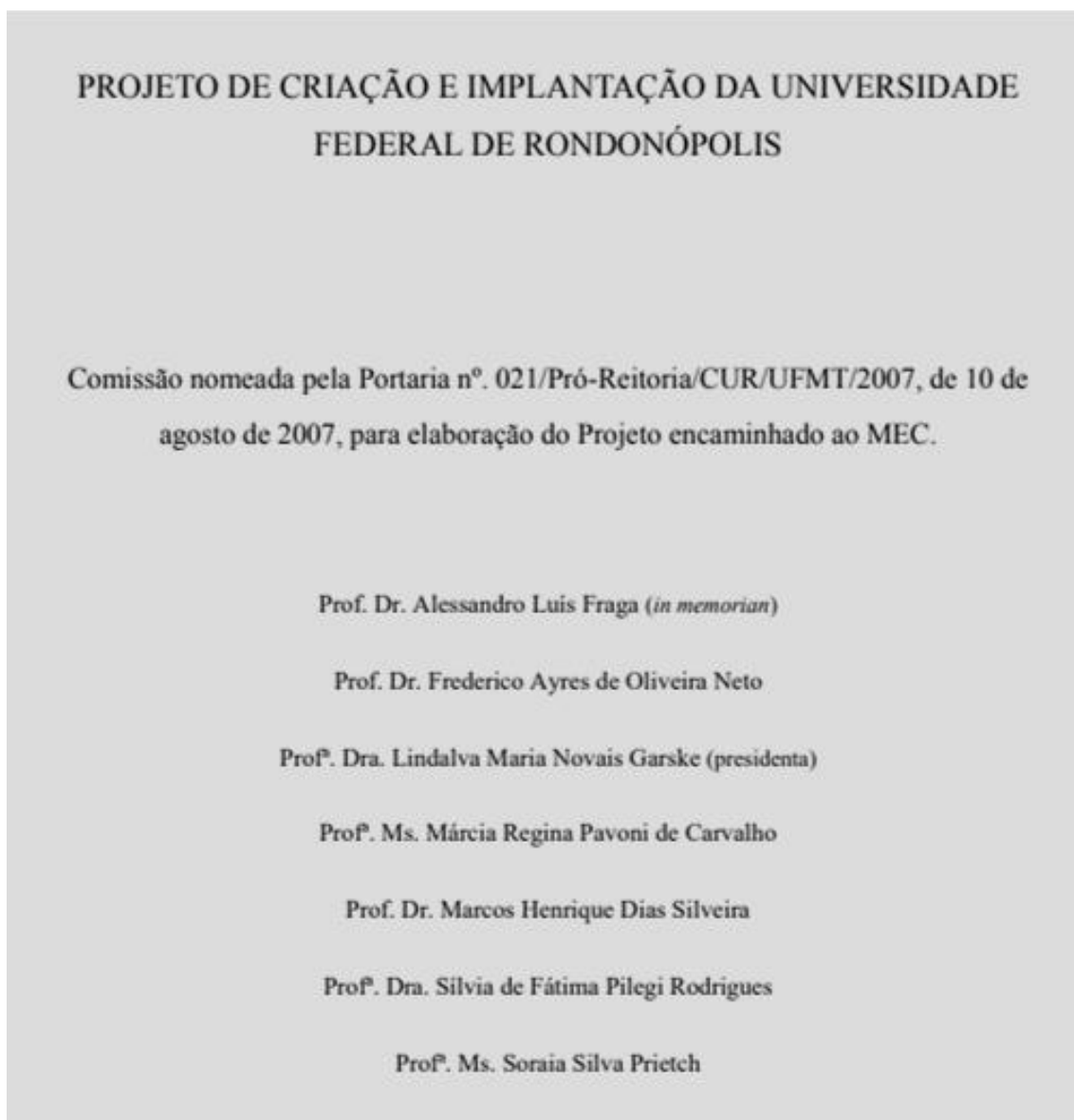
No dia 28 de dezembro de 2005, o MEC assinou o Projeto de consolidação e expansão do Campus, com previsão de criação de três (3) novos cursos (Engenharia Mecânica, Engenharia Agrícola e Ambiental e Enfermagem), para 2006. E a criação de novas vagas para contratação de servidores, sendo: trinta (30) docentes e quinze (15) técnicos administrativos, em educação. Nesta ocasião, o MEC aprovou a construção de um espaço para abrigar salas de aula e laboratórios, visando atender os novos cursos.

Outro fator importante para o avanço do Campus, foi a adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que trouxe a ampliação do número de vagas ofertadas nos cursos existentes, bem como a criação de dois (2) cursos novos. Por meio do programa também foi possível a ampliação dos espaços físicos existentes, bem como a construção de novos prédios para abrigar as novas demandas da comunidade acadêmica.

Entre essas construções, destaca-se a construção do Restaurante Universitário, a ampliação da biblioteca e de vários laboratórios para atender à demanda. As ampliações dos espaços, somadas às novas construções, foram benéficas para que o Campus dispusesse de infraestrutura no período de sua independência.

No ano de 2007 foi dado mais um passo em direção à criação da UFR, por intermédio da Portaria nº 021/Pró-Reitoria/CUR/UFMT/2007, de 10 de agosto de 2007, que nomeou uma Comissão de docentes para elaboração do Projeto de Criação e Implantação da Universidade Federal de Rondonópolis/MT (Figura 5), para posterior encaminhamento ao MEC.

Figura 5 – Comissão para elaboração do Projeto de Criação da UFR/2007



Fonte: Projeto de Criação e Implantação da Universidade Federal de Rondonópolis (2011).

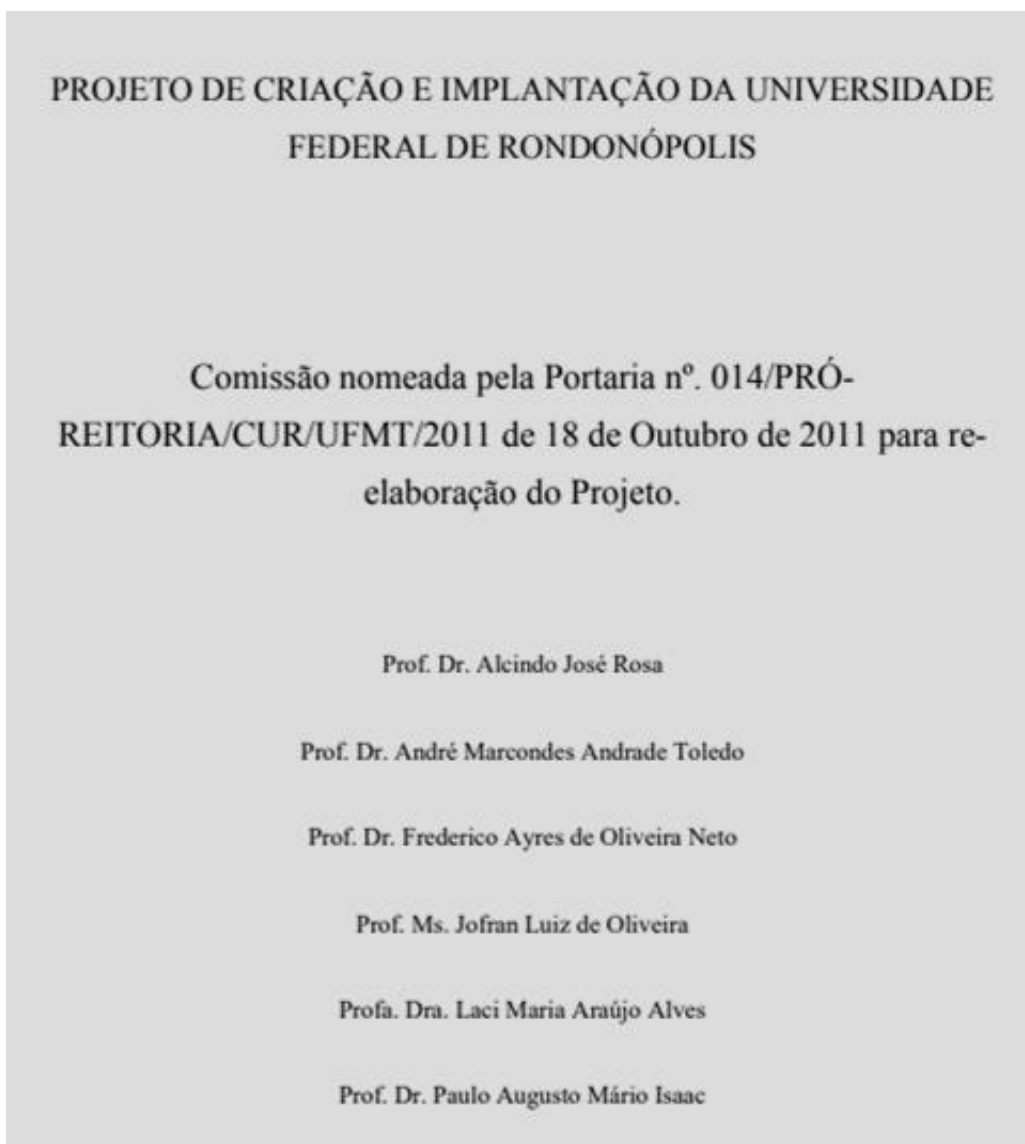
Neste ínterim, em 16 de abril de 2008, o Projeto de Criação e Implantação da Universidade Federal de Rondonópolis/MT foi aprovado no Conselho Universitário (CONSUNI) e no Conselho Diretor da UFMT. Assim sendo, a entrega do Projeto ao MEC aconteceu mediante audiência, e contou com a presença de representações políticas do Estado, autoridades acadêmicas, e docentes do Campus Universitário de Rondonópolis.

O MEC, por sua vez, encarregou-se de designar uma comissão para averiguar se o Campus atendia às condições mínimas para funcionamento de uma Universidade, bem como apontar as diligências a serem sanadas. E, após os trâmites,

o MEC indeferiu a solicitação, pois o Campus não atendia alguns requisitos para se tornar Universidade.

Em 2011, ocorreu a reelaboração do Projeto de Criação e Implantação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Desse modo, a Portaria nº 014/PRÓREITORIA/CUR/UFMT/2011 de 18 de outubro de 2011, designou uma nova Comissão de Professores para reelaboração do Projeto (Figura 6).

Figura 6 – Comissão para reelaboração do Projeto de Criação da UFR/2011



Fonte: Projeto de Criação e Implantação da Universidade Federal de Rondonópolis (2011).

De 2008 a 2014, o Campus Universitário de Rondonópolis/MT avançou na graduação com a criação do Curso de Medicina, expansão em programas de Pós-graduação Stricto Sensu e Lato Sensu, infraestrutura, assistência estudantil e

incentivo à Iniciação Científica e à Docência, bem como ampliou em números de projetos submetidos à Extensão Comunitária.

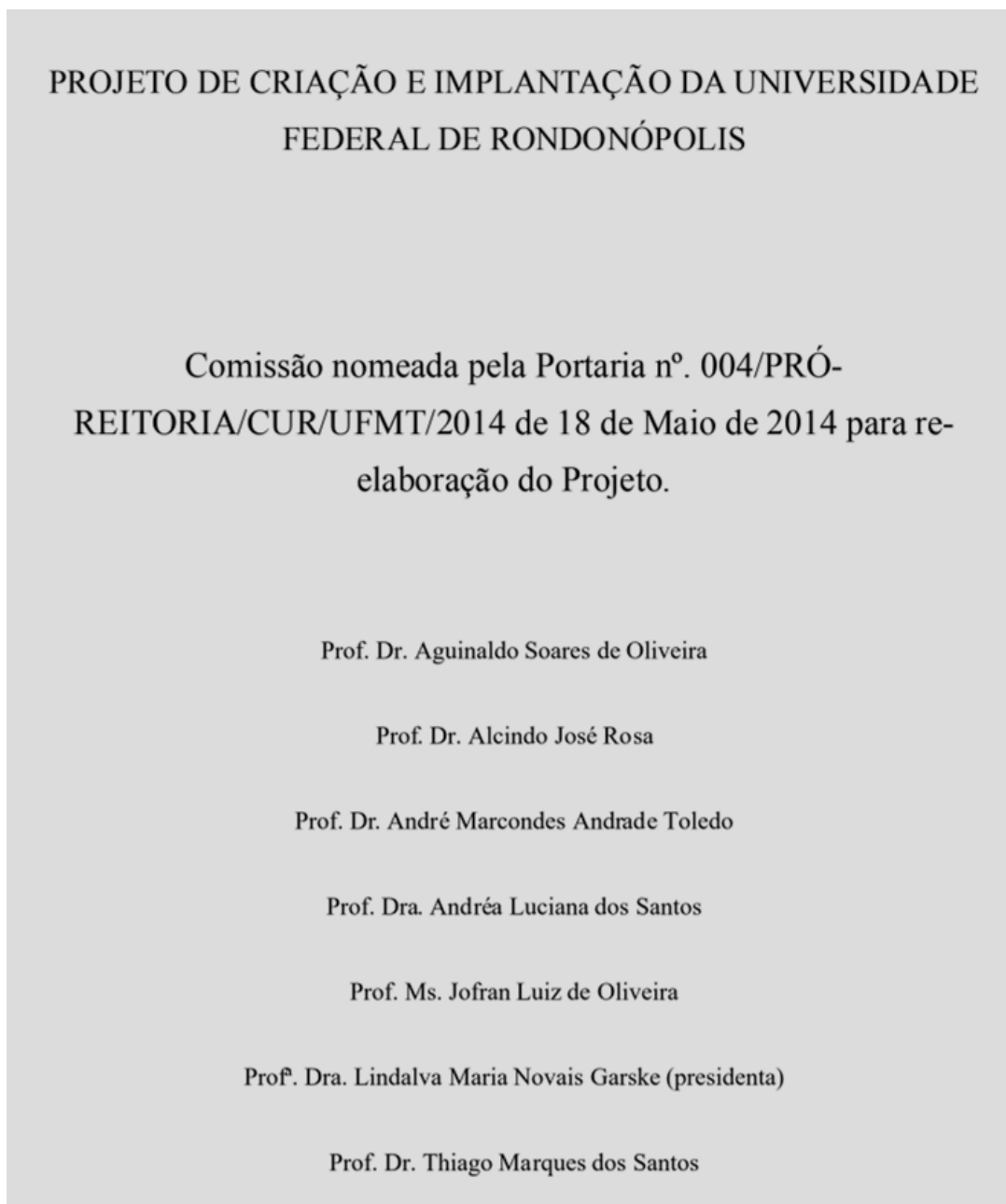
O anseio da criação do Curso de Medicina se concretizou por meio da Portaria SESu nº 109 de 05/06/2012, do Ministério de Educação (MEC). No Estado de Mato Grosso há cerca de 1,6 médico para cada mil habitantes, e isso demonstra a necessidade e a importância da implantação desse Curso para a sociedade.

A expansão dos programas de Pós-graduação Stricto Sensu, somado aos incentivos na Iniciação Científica, contribuíram para avanços no campo da Ciência, como aumento nas publicações científicas e nos números de projetos cadastrados com e sem financiamento externo na Instituição.

Na infraestrutura, ocorreu um aumento significativo na ampliação dos espaços físicos existentes e na construção de novos, acomodando de forma adequada a comunidade acadêmica. Assim, o resultado dessas ações, somado aos esforços da comunidade acadêmica, contribuiu para evidenciar a capacidade técnica e a disposição do Campus, em se tornar Universidade.

Em 2014, houve novamente a reelaboração do Projeto de Criação e Implantação da Universidade Federal de Rondonópolis/MT (Figura 7) para novo pleito. A Comissão designada pela Portaria nº 004/PRÓREITORIA/CUR/UFMT/2014 de 18 de maio de 2014, teve como presidenta a Profa. Dra. Lindalva Maria Novais Garske, que já havia presidido a comissão em 2007, a qual teve papel fundamental na criação da UFR. Neste mesmo ano, por intermédio da união de esforços da sociedade civil organizada, representações políticas estaduais e comunidade acadêmica, nasce o Comitê Pró-UFR, com intuito de buscar apoio necessário para a emancipação do Campus.

Figura 7 – Comissão para reelaboração do Projeto de Criação da UFR/2014



Fonte: Projeto de Criação e Implantação da Universidade Federal de Rondonópolis/MT (2011).

Em suma, após muitas lutas, idas e vindas do Projeto, e com apoio da sociedade civil, da classe política e da comunidade acadêmica, o sonho finalmente se concretizou por meio da LEI Nº 13.637, de 20 de março de 2018, que cria a Universidade Federal de Rondonópolis, por meio de desmembramento de Campus da Universidade Federal de Mato Grosso. A Universidade realizou seu Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), no dia 20 de março de 2018, com natureza jurídica de autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), possuindo como Ente

Federativo Responsável (EFR) a União, tendo como atividade econômica principal a Educação Superior.

Na sequência, foi firmado um Termo de Cooperação Técnica entre a União, representada pelo MEC, e a UFMT, com a finalidade de implantar a Universidade Federal de Rondonópolis/MT.

Nessa perspectiva, a LEI de criação da UFR estipulou em seu Art. 11 e § 1º que “o Reitor e o Vice-Reitor serão nomeados **pro tempore**, em ato do Ministro de Estado da Educação, até que a UFR seja organizada na forma de seu estatuto” (Brasil, 2018). Nestes termos, e por meio da PORTARIA Nº 2.122, de 10 de dezembro de 2019, o Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais, designou a Profa. Dra. Analy Castilho Polizel de Souza, para exercer o cargo de Reitora Pró - Tempore da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Saliento que a indicada era, na ocasião, a Pró-reitora do CUR.

Conforme estipulou a LEI Nº 13.637, foi criado o Estatuto da Universidade Federal de Rondonópolis/MT, e aprovado no dia 18 de junho de 2020, na 7ª Reunião Ordinária do Conselho Universitário Pró-Tempore da UFR. Em seguida, encaminhado para apreciação da Secretaria de Educação Superior, o qual foi aprovado conforme a Portaria nº 25 de janeiro de 2021.

Nesse ínterim, a Estrutura Organizacional da UFR foi construída e se encontra regida pela Resolução CONSUNI/UFR Nº 49, de 23 de fevereiro de 2022. De acordo com esta Resolução, a UFR está estruturada em três (3) esferas, sendo elas: Unidades Colegiadas, Unidades Administrativas Acadêmicas e Unidades Acadêmicas.

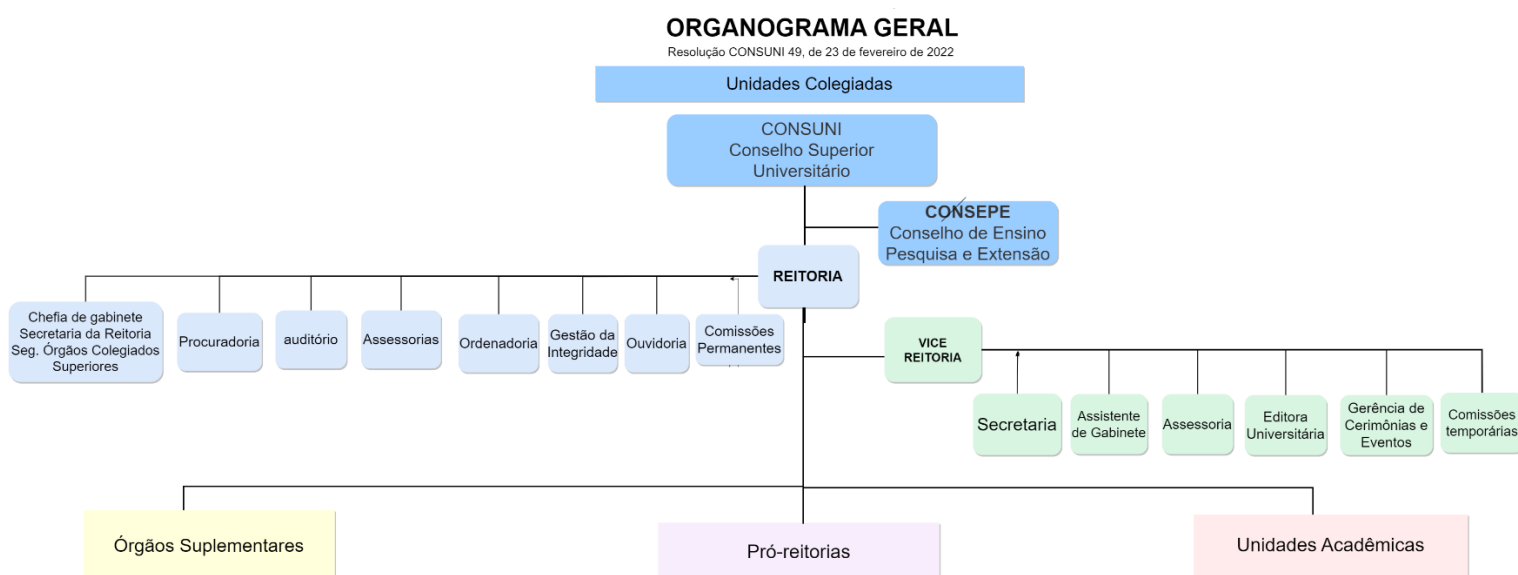
Ainda convém lembrar que as Unidades Colegiadas compreendem os Conselhos, Congregações e Colegiados. E, que as Unidades Administrativas Acadêmicas são formadas pela Reitoria, Vice-Reitoria, Órgãos Suplementares e Pró-Reitorias. E, por fim, as Unidades Acadêmicas possuem em sua composição os Institutos/Faculdades e seus respectivos cursos.

Percebe-se, no organograma geral da Instituição, que as Unidades Colegiadas aparecem no topo (Figura 8), tendo como órgão supremo de função normativa e deliberativa, de planejamento e de julgamento de recursos de natureza acadêmica, administrativa, econômico-financeira e patrimonial o Conselho Superior Universitário (CONSUNI). Seguido do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que é um órgão de supervisão, com atribuições deliberativas, normativas e consultivas

sobre atividades didáticas, científicas, culturais e artísticas, promotoras de interação com a sociedade (Figura 8).

Na sequência do organograma temos, dentro das Unidades Administrativas Acadêmicas, a Reitoria, que possui em sua composição a Secretaria, Assessoria, Chefia, Procuradoria, Auditoria, Ordenadoria, Ouvidoria, Integridade, Comissões e Comitês. Da mesma forma, a Vice-Reitoria, que por sua vez é composta pela Secretaria, Assistente de Gabinete, Assessoria, Editora Universitária, Gerência de Cerimônia e Comissões (Figura 8).

Figura 8 – Organograma da UFR/2023



Fonte: Adaptado pela autora a partir da Resolução CONSUNI 49, de 23 de fevereiro de 2022, *site* UFR (28 abr. 2023).

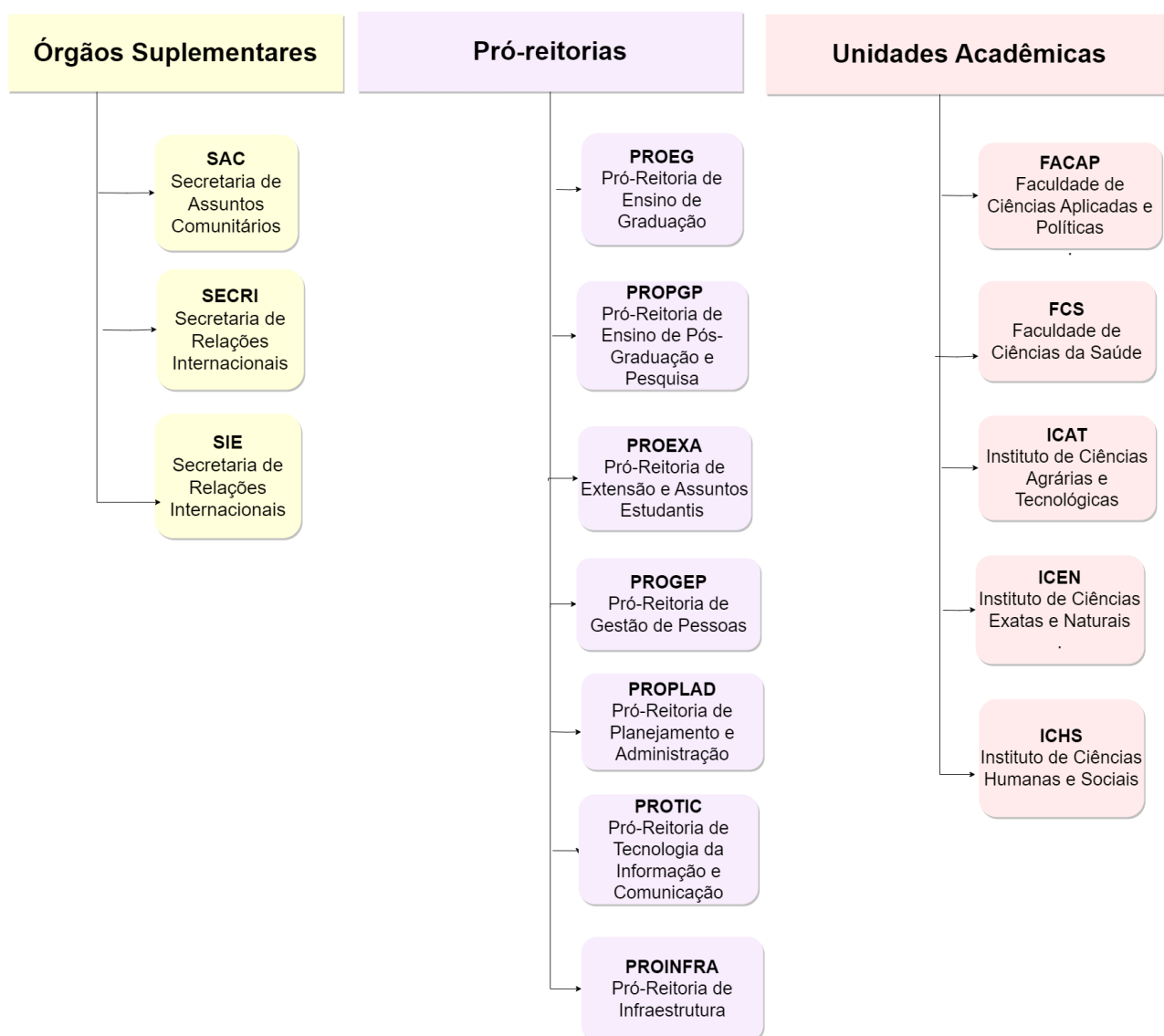
Em seguida, temos os Órgãos Suplementares que são formados pela Secretaria de Relações Internacionais (SECRI), Secretaria de Inovação e Empreendedorismo (SIE) e Secretaria de Assuntos Comunitários (SAC).

E, por fim, as sete Pró-Reitorias, a saber: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPGP), Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEXA), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD), Pró-Reitoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (PROTIC) e Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFA), conforme Figura 9. Ressalto que cada Pró-Reitoria é composta, em seu interior, por Secretária, Assistente de Gabinete, Gerentes, Supervisores e Diretores.



Ancorada na Resolução CONSUNI/UFR Nº 49, que institui a estrutura organizacional da UFR, apresentarei a última Unidade, que são as Acadêmicas, que por sua vez são compostas por Faculdades/Institutos, sendo: Faculdade de Ciências Aplicadas e Políticas (FACAP), Faculdade de Ciências da Saúde (FCS), Instituto de Ciências Agrárias e Tecnológicas (ICAT), Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN), Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), e seus respectivos cursos e programas (Figura 9).

Figura 9 – Estrutura organizacional UFR/2023



Fonte: Adaptado pela autora a partir da Resolução CONSUNI 49, de 23 de fevereiro de 2022 do *site* UFR, 2023 (28 abr. 2023).

Ademais, os Institutos e as Faculdades, possuem como órgão colegiado as Congregações, com função consultiva e deliberativa para análise de recursos/solicitações/requerimentos acadêmicos e administrativos dos cursos de graduação e dos programas de Pós-graduação que os integram.

#### 5.4 Dados da Universidade Federal de Rondonópolis/MT

Após conhecer um pouco da perspectiva histórica e da criação da Universidade Federal de Rondonópolis/MT, irei adentrar nos dados atuais da Universidade, em termos de desenvolvimento do Ensino de Graduação, com a formação de profissionais para atuarem em diversas áreas, Ensino de Pós-graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*, com a promoção da formação profissional e de pesquisadores em diversas áreas do conhecimento, do quadro de servidores Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) e docentes vinculados à UFR.

##### 5.4.1 O ensino de graduação na UFR

A Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), atualmente, conta com 19 cursos de graduação congregados nos Institutos e Faculdades, sendo: três (3) cursos na Faculdade de Ciências Aplicadas e Políticas (FACAP), dois (2) na Faculdade de Ciências da Saúde (FCS), três (3) no Instituto de Ciências Agrárias e Tecnológicas (ICAT), quatro (4) no Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN) e sete (7) no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Cursos de graduação da UFR/2023

<b>N</b>	<b>Curso</b>	<b>Habilitação</b>	<b>Unidade Acadêmica</b>
1	Administração	Bacharelado	FACAP
2	Biblioteconomia	Bacharelado	ICHS
3	Ciências Biológicas	Bacharelado	ICEN
4	Ciências Biológicas	Licenciatura	ICEN
5	Ciências Contábeis	Bacharelado	FACAP
6	Ciências Econômicas	Bacharelado	FACAP
7	Enfermagem	Bacharelado	FCS
8	Engenharia Agrícola e Ambiental	Bacharelado	ICAT
9	Engenharia Mecânica	Bacharelado	ICAT
10	Geografia	Licenciatura	ICHS

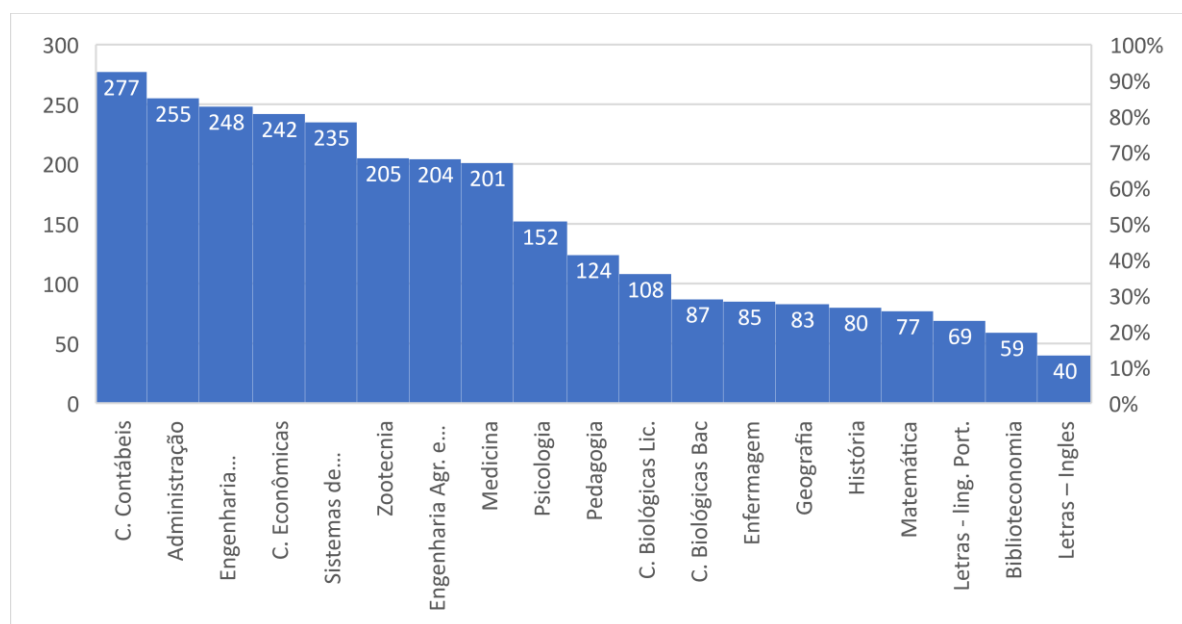
11	História	Licenciatura	ICHS
12	Letras – Língua Inglesa	Licenciatura	ICHS
13	Letras – Língua Portuguesa	Licenciatura	ICHS
14	Matemática	Licenciatura	ICEN
15	Medicina	Bacharelado	FCS
16	Pedagogia	Licenciatura	ICHS
17	Psicologia	Bacharelado	ICHS
18	Sistemas de Informação	Bacharelado	ICEN
19	Zootecnia	Bacharelado	ICAT

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no *site* e do Registro acadêmico da UFR (12 maio 2023).

Observa-se que a UFR possui sete (7) cursos de graduação em Licenciatura, os quais promovem a habilitação dos profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, suprimindo a demanda desses profissionais, nas instituições de educação pública e privada local e regional. Já os cursos de graduação em Bacharelado, que totalizam doze (12), concedem a titulação de Bacharel em uma área específica, oferecendo uma formação mais genérica, possibilitando que os seus profissionais atuem em diversos segmentos de mercado dentro de sua área de formação.

Percebe-se que há ofertas de cursos Bacharelados e Licenciaturas, com isso a Universidade recebe uma diversidade de professores formados em diversas áreas do conhecimento. Desse modo, esses professores chegam à Universidade para exercerem suas funções no Ensino de Graduação, na pesquisa, com as publicações científicas e orientações, e na extensão com projetos que beneficiam a sociedade em geral, além dos encargos na Pós-graduação, no caso dos credenciados na Pós-graduação. As graduações recebem um quantitativo significativo de discentes. Atualmente a Universidade possui em seu quadro 2.831 alunos matriculados, distribuídos entre seus 19 cursos de graduação, conforme gráfico 3.

Gráfico 3 – Alunos matriculados por curso na UFR/2023



Fonte: Elaborado pela autora com dados levantados na Diretoria de Registro e Controle Acadêmico/UFR/ maio 2023.

Além dos cursos de graduação, os Institutos e Faculdades congregam os programas do Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, bem como os projetos de extensão permanentes, como é o caso do Centro de Línguas (CELIG).

#### 5.4.2 O ensino de pós-graduação Lato Sensu

Na Pós-graduação Lato Sensu, neste primeiro semestre do ano de 2023, a UFR conta com três (3) Programas ativos, sendo: um MBA em Finanças e Controladoria, ofertado pela Faculdade de Ciências Aplicadas e Políticas (FACAP), uma Residência Multiprofissional em Saúde da Família (PREMSAF) e uma Residência Multiprofissional em Saúde do Adulto e Idoso (PREMSAI), ambas ofertadas pela Faculdade de Ciências da Saúde (FCS), conforme Tabela 1. Vale ressaltar que, o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) possui um Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Sociedade, Política e Cidadania na Contemporaneidade com previsão de ingresso discente para setembro de 2023.

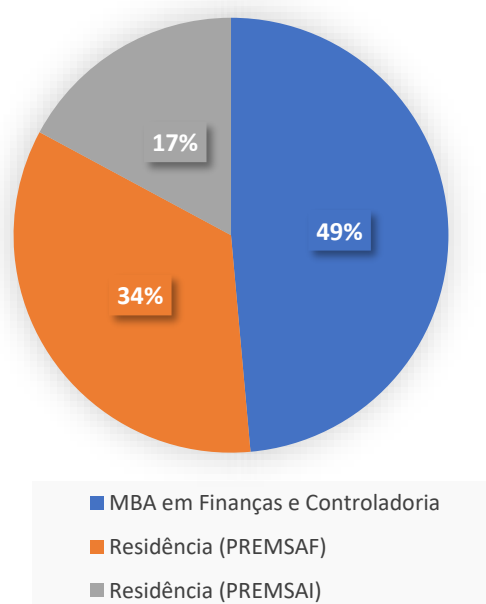
Tabela 1 – Programas de Pós-graduação Lato Sensu/2023

Programas de Pós-graduação Lato Sensu	Discentes	Faculdade/Instituto
MBA em Finanças e Controladoria	17	FACAP
Residência Multiprofissional em Saúde da Família (PREMSAF)	12	FCS
Residência Multiprofissional em Saúde do Adulto e Idoso (PREMSAI)	6	FCS
<b>Total de alunos</b>	<b>35</b>	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na PROPGP (14 maio 2023).

Os Programas de Pós-graduação Lato Sensu da UFR, contribuem sobremaneira com egressos e demais profissionais, que desejam aprofundar seus conhecimentos teóricos e práticos, em uma área específica, cooperando com a demanda de formação dos profissionais da região. Nota-se, que o Programa de Pós-graduação Lato Sensu em MBA em Finanças e Controladoria possui dezessete (17) alunos matriculados, cerca de 49%, do total de 35 alunos ativos na modalidade. Seguido da Residência Multiprofissional em Saúde da Família (PREMSAF), que congrega em seu quadro 12 alunos matriculados, computando 34% dos discentes ativos (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Alunos por Programa de Pós-graduação Lato Sensu/2023



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na PROPGP/UFR (14 maio 2023).

O Programa de Pós-graduação Lato Sensu em MBA em Finanças e Controladoria, vale lembrar que a sigla em inglês MBA – *Master in Business Administration*, significa mestre em administração de empresas, investe no aperfeiçoamento e aprofundamento dos conhecimentos, voltados à atuação da prática profissional no mercado de trabalho.

Após conhecer o Ensino de Graduação e Pós-graduação na UFR, é o momento de apresentar quem faz acontecer essas formações, que são os servidores desta Instituição.

#### 5.4.3 O ensino de pós-graduação Stricto Sensu

Na Pós-graduação, a UFR conta com oito (8) programas Stricto Sensu, que oferecem uma interlocução com a graduação, com a formação docente e, principalmente, com a formação de pesquisadores e profissionais especializados para a sociedade.

A UFR oferece programas de Pós-graduação nas modalidades Profissional e Acadêmico, todos conceituados pela CAPES na Avaliação Quadrienal (2017-2020), exceto o Programa de Pós-graduação em Biociências e Saúde (PPG-BioS), que foi autorizado no ano de 2020 na 198ª Reunião Ordinária do Conselho Técnico Científico da Educação Superior e homologado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria MEC/GM Nº 658, de 20 de agosto de 2021, por ser implantado após a coleta de dados do ciclo de Avaliação Quadrienal (2017-2020), e que será avaliado no próximo ciclo de avaliação (Tabela 2). Os programas de Pós-graduação estão congregados dentro das Unidades Acadêmicas conforme tabela abaixo.

Tabela 2 – Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFR/2023

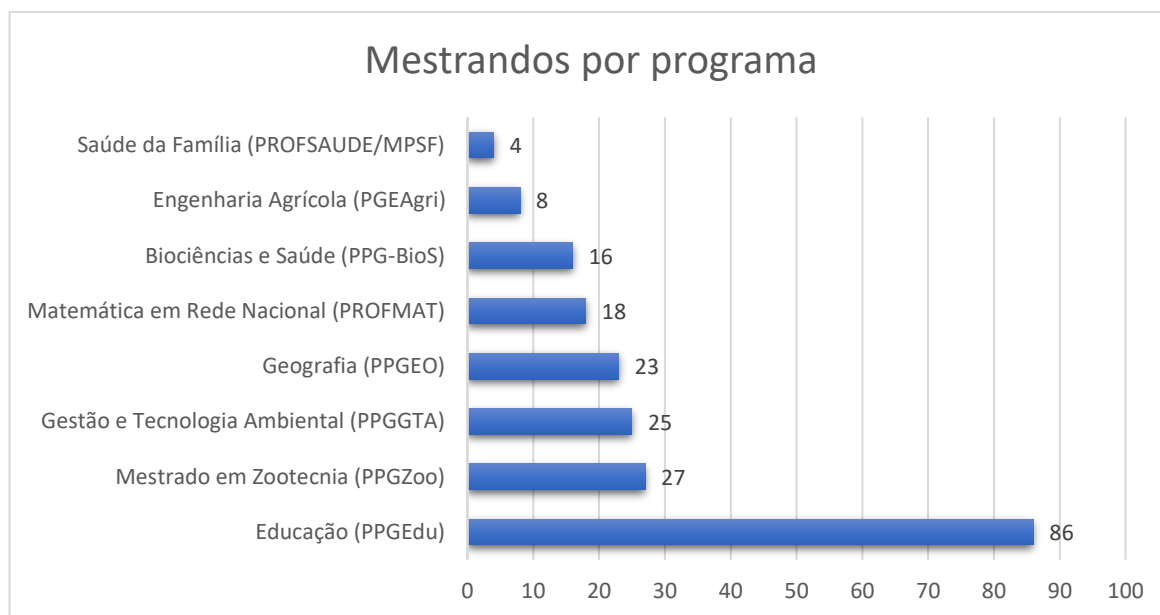
<b>Programa</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Conceito Capes</b>	<b>Unidade Acadêmica</b>
Biociências e Saúde (PPG-BioS)	Acadêmico	N/A*	FCS
Educação (PPGEdu)	Acadêmico	4	ICHS
Engenharia Agrícola (PPGEAgri)	Acadêmico	3	ICAT

Geografia (PPGEO)	Acadêmico	3	ICHS
Gestão e Tecnologia Ambiental (PPGTA)	Acadêmico	3	ICAT
Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT)	Profissional	5	ICEN
Mestrado em Zootecnia (PPGZoo)	Acadêmico	3	ICAT
Mestrado Profissional em Saúde da Família (PROFSAUDE/MPSF)	Profissional	4	FCS

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Avaliação Quadrienal Capes (2017-2020), 2023 (\* Programa novo, não avaliado).

Os Programas de Pós-graduação selecionam seus candidatos por meio de editais e chamadas públicas, que são disponibilizadas no *site* institucional, e em vários outros meios de comunicação. Atualmente, a UFR conta com 207 mestrandos ativos, distribuídos entre os oito (8) programas de Pós-graduação Stricto Sensu (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Mestrandos por Programa de Pós-graduação Stricto Sensu na UFR/2023



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na PROPGP/UFR (12 maio 2023).

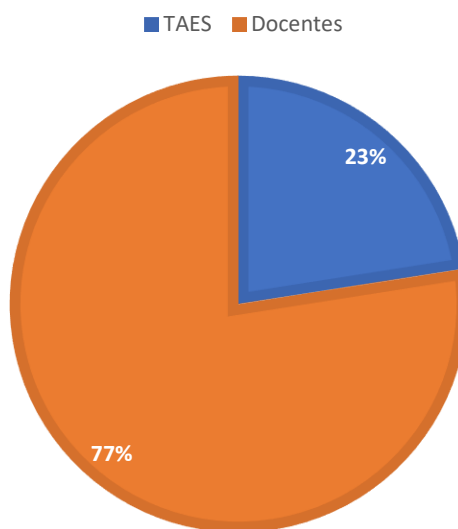
Percebe-se no gráfico, que o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) congrega o maior número de mestrandos matriculados (Gráfico 5), seguidos dos Programas de Pós-graduação em Zootecnia, Gestão e Tecnologia Ambiental (PPGTA) e Geografia (PPGEO). O PPGEdu teve sua autorização concedida em 2009, com formação de sua primeira turma em 2010, e, desde então,

promove formação em nível de mestrado aos profissionais da educação e áreas afins, bem como a formação de pesquisadores, suprimindo a demanda regional.

#### 5.4.4 O quadro de servidores da UFR

Nesse contexto de ensino encontram-se os servidores, que são a base para que tudo isso aconteça. Esses colaboradores trabalham com dedicação, na construção desse espaço de saber e conhecimento. A Universidade Federal de Rondonópolis/MT, na atualidade, conta com 373 servidores, sendo: 84 técnicos administrativos em educação (TAEs) e 289 docentes (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Servidores UFR/2023



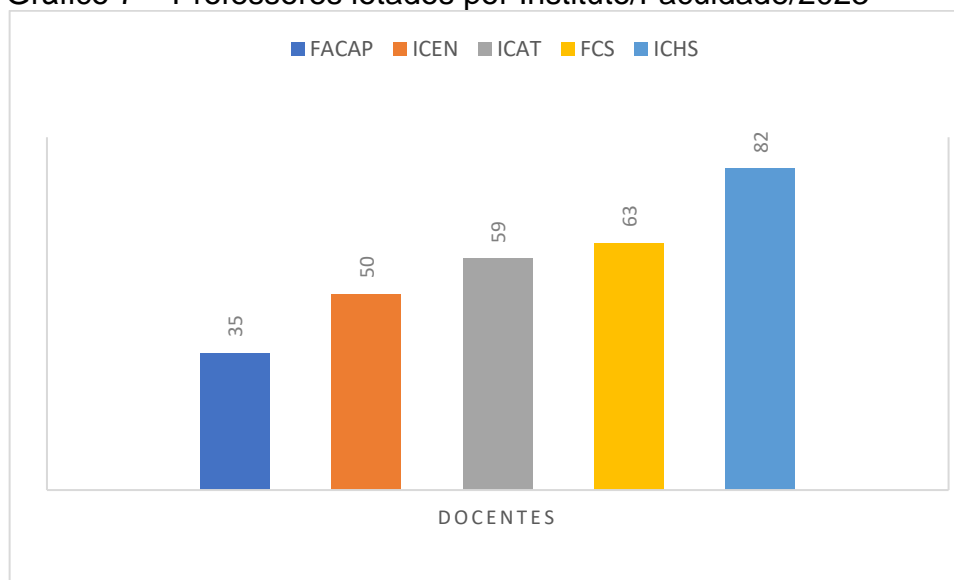
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na PROGEP (16 maio 2023).

Observa-se que os docentes correspondem a 77% dos servidores da UFR, e desempenham um papel imprescindível na mediação do conhecimento por meio do ato de ensinar. Estes professores adentram a Universidade e são lotados nas Unidades Acadêmicas, de acordo com a respectiva área do conhecimento à qual foi habilitado em concurso público. Neste contexto, estes 289 profissionais estão lotados nas seguintes Unidades Acadêmicas: 35 na Faculdade de Ciências Aplicadas e Políticas (FACAP), 50 no Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN), 59 no



Instituto de Ciências Agrárias e Tecnológicas (ICAT), 63 na Faculdade de Ciências da Saúde (FCS), e 82 no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Professores lotados por Instituto/Faculdade/2023



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na PROGEP (16 maio 2023).

Dentro desse quantitativo de 289 docentes, temos: 240 professores com mais tempo de “casa”, os denominados professores experientes, 39 professores ingressantes, que são aqueles que estão iniciando na Instituição, mas não na docência, pois já possuem experiência na profissão, advinda de outras redes ou outras modalidades de ensino. E os dez (10) professores iniciantes, que são aqueles que estão iniciando na Instituição e na profissão docente, sem experiências anteriores.

Nessa perspectiva, estudos de Tardif (2014) e Huberman (1995), definem os professores iniciantes, foco do estudo, como aqueles com até cinco (5) anos de atuação no sistema de ensino, e os experientes aqueles com mais de cinco (5) anos de atuação. Os professores iniciantes estão na fase de iniciação à docência, a qual ocorre no interstício dos primeiros anos na profissão docente, onde os professores iniciantes fazem a “transição de estudantes para professores”, conforme Marcelo, (2010, p. 28).

A tabela abaixo aborda um mapeamento da lotação dos professores experientes, ingressantes e iniciantes da Instituição pesquisada. E, a partir desse

levantamento, torna-se possível observar que o perfil de experiência do professorado se difere entre as Unidades Acadêmicas, enquanto o ICHS apresenta maior quantidade de professores ingressantes, a FCS apresenta um maior número de professores iniciantes (11,11%). Ao passo que a FACAP não possui professor iniciante lotado no setor, apresentando apenas professores ingressantes e experientes. E, em uma análise global, a UFR possui em seu quadro de servidores docentes ativos, 3,46% de professores iniciantes (Tabela 3), distribuídos entre suas Unidades Acadêmicas.

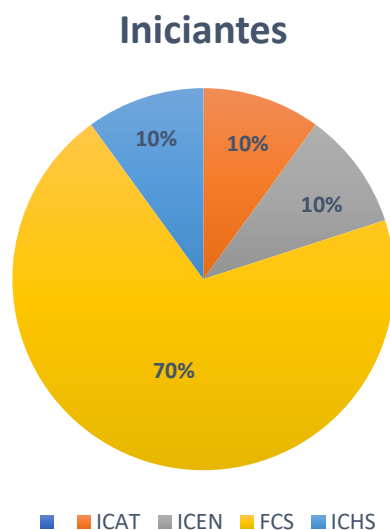
Tabela 3 – Professores experientes x iniciantes UFR/2023

UNIDADE ACADÊMICA	PROFESSORES	PROFESSORES INGRESSANTES	PROFESSORES INICIANTE	PROPORÇÃO %
<b>FACAP</b>	35	3	0	0
<b>ICEN</b>	50	8	1	2
<b>ICAT</b>	59	3	1	1,69
<b>FCS</b>	63	8	7	11,11
<b>ICHS</b>	82	17	1	1,21
<b>TOTAL</b>	<b>289</b>	<b>39</b>	<b>10</b>	<b>3,46</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na PROGEP (16 maio 2023).

No Gráfico 8 é possível observar a distribuição dos dez (10) professores iniciantes, foco deste estudo, e a representação em termos percentuais dentro de cada Unidade Acadêmica da UFR. Esses dados, mostram quantos e onde estão lotados cada um dos professores estreantes na profissão de ensinar.

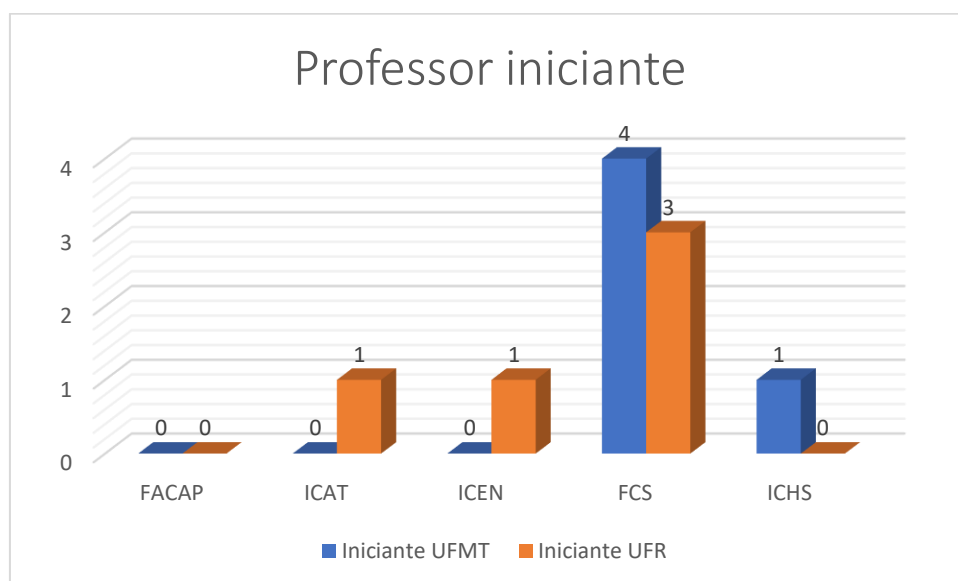
Gráfico 8 – Representação dos iniciantes nas Unidades Acadêmicas/2023



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na PROGEP (16 maio 2023).

Os professores iniciantes, mencionados no gráfico acima, ingressaram por meio de concurso público, realizados em duas (2) condições distintas, a saber: na primeira condição estão os iniciantes, que ingressaram por meio de concurso público realizado pela UFMT, e tomaram posse no antigo Campus Universitário de Rondonópolis (CUR), antes da emancipação, conforme descritos nas perspectivas históricas da UFR, e os que ingressaram por meio do Edital Nº 07/REITORIA/UFR/2021 – Concurso Público de Provas e Títulos para Provimento de Cargos Professor da Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), após sua emancipação. Na primeira condição, temos cinco (5) professores, sendo quatro (4) na FCS e um (1) no ICHS. Na segunda condição, temos os cinco (5) professores iniciantes, sendo três (3) lotados na FCS, um (1) no ICAT e um (1) no ICEN (Gráfico 9), que ingressaram e foram recepcionados pelas políticas institucionais da UFR.

Gráfico 9 – Professor iniciante por Unidade Acadêmica UFR/2023



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na PROGEP (16 maio 2023).

Os professores que ingressaram pela UFMT e UFR, ambos são iniciantes e estão vivenciando a fase inicial da profissão, que é caracterizada por inúmeros aprendizados e também tensões e desafios, onde o professor precisa aprender a ensinar. Os iniciantes da Instituição, foco dessa pesquisa, possuem tempo de magistério inferior a cinco (5) anos, com graduação, titulação, lotação e posse diversificada (Tabela 4).

Tabela 4 – Mapeamento dos iniciantes UFR/2023

TEMPO DE MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	TITULAÇÃO	LOTAÇÃO	INGRESSO
4 anos e 9 meses	LICENCIATURA	Doutorado	ICHS	UFMT
3 anos e 6 meses	BACHAREL	Especialista	FCS	UFMT
3 anos e 6 meses	BACHAREL	Especialista	FCS	UFMT
3 anos e 6 meses	BACHAREL	Especialista	FCS	UFMT
4 anos e 9 meses	BACHAREL	Mestrado	FCS	UFMT
1 ano	BACHAREL	Especialista	FCS	UFR
2 anos e 6 meses	BACHAREL	Especialista	FCS	UFR
1 ano e 9 meses	BACHAREL	Especialista	FCS	UFR
1 ano	BACHAREL	Doutorado	ICAT	UFR
4 meses	LICENCIATURA	Doutorado	ICEN	UFR

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados coletados na PROGEP e na Plataforma Lattes (16 maio

2023).

Observa-se na Tabela 4, que o tempo de magistério dos professores iniciantes da UFR vai de quatro (4) meses a quatro (4) anos e nove (9) meses de atuação no Magistério Superior. Percebe-se, também, que há oito (8) professores iniciantes com formação inicial (graduação) em bacharelado e dois (2) com licenciatura, com titulações de especialistas seis (6), mestre um (1) e doutores três (3).

Tendo assim delineado o lócus da pesquisa, o mapeamento da lotação e o cenário, em que os iniciantes estão inseridos, para desenvolverem suas funções laborais na Instituição, passarei agora a fundamentar o tema da pesquisa, que é a inserção e indução desses professores iniciantes no magistério superior.

## 6 MAPEANDO ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA: PROFESSORES INICIANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A pesquisa movida pelo desejo de conhecer o que já foi produzido e publicado, para em seguida buscar o que ainda não foi explorado, sobre a temática inserção e indução dos professores iniciantes na Educação Superior, foi considerada indispensável para a realização desse mapeamento denominado: Estado do Conhecimento.

Para a realização deste mapeamento, ancorei-me em Ferreira (2002), que entende que o Estado do Conhecimento possui um caráter bibliográfico, com objetivo de mapear e discutir diversas produções acadêmicas em suas diferentes áreas do conhecimento científico, que proporciona ao pesquisador observar várias nuances, tais como: os destaques, os lugares e épocas, as formas e condições de produção, entre outros aspectos perceptíveis neste levantamento.

Em complemento ao dissertado por Ferreira (2002), faz-se necessário trazer as contribuições de Kohls-Santos e Morosini (2021), os quais acrescentam que:

[...] o Estado do Conhecimento possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática. Ainda assim, pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 125).

Nesse entendimento, a realização do Estado do Conhecimento com a temática sobre a inserção e indução do professor iniciante da Educação Superior contribui não somente para organização, análise, reflexões e elaboração de estratégias inovadoras para a pesquisa, como também possibilitou o diálogo e a ruptura com determinadas condições de omissão perante a promoção do acolhimento e acompanhamento desses professores recém-chegados.

Em adendo aos autores supracitados, Romanowski e Ens (2006, p. 39) afirmam que a análise desses “trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”.

Sob esse ponto de vista, após definir a temática a ser pesquisada, busquei conhecer as publicações inerentes a ela, para auxiliar no planejamento global e na inovação da pesquisa por meio da apropriação dos conhecimentos adquiridos no mapeamento e análise destes estudos científicos.

Embasada nesse entendimento, realizei o mapeamento sobre a inserção e indução dos professores iniciantes na Educação Superior nas seguintes plataformas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), com recorte temporal de dez (10) anos anteriores à pesquisa.

### 6.1 O que mostram as pesquisas sobre a inserção e indução do professor iniciante na Educação Superior

Na efetivação deste levantamento, utilizei os descritores “professores iniciantes da educação superior”, “inserção docente”, “indução docente” e “educação superior”. Para alcançar a seleção dessa temática na educação superior, fiz uso também de unitermos, construídos com palavras-chave compostas por operadores booleanos AND, que permitiram a combinação desses descritores elencados para construção deste Estado do Conhecimento.

Desse modo, as combinações utilizadas nas três plataformas de banco de dados foram: “professores iniciantes na educação superior”, “inserção docente” AND “educação superior” e “indução docente” AND “educação superior”. A periodicidade da publicação foi dos últimos 10 (dez) anos, ou seja, de 2013 a 2023.

Tabela 5 – Produções encontradas utilizando os três (3) descritores nas plataformas CAPES, BDTD e SciELO de 2013/2023

DESCRITORES	CAPES	BDTD	SciELO	TRABALHOS REPETIDOS	TOTAL
D1: “Professor iniciante na educação superior”	37	03	0	02	38
D2: “Inserção à docência” AND “educação superior”	37	04	0	01	40
D3: “Indução à docência” AND “educação superior”	05	0	0	0	05

Fonte: Tabela organizada pela a autora a partir dos dados obtidos nos bancos de dados BDTD, CAPES e SciELO (16 out. 2023).

Na análise das publicações encontradas com o descritor D1 “Professor iniciante na educação superior”, observei que as pesquisas investigam problemáticas como: quem é o professor iniciante, dificuldades iniciais da profissão docente, inserção, desenvolvimento profissional, práticas pedagógicas, formação continuada, construção da identidade docente, necessidades formativas e indução. No intento de contemplar

a temática desta pesquisa, selecionei as produções que vieram ao encontro do tema inserção e indução do professor iniciante na Educação Superior, conforme elencados no quadro abaixo.

Quadro 2 – Trabalhos encontrados nos bancos de dados BDTD, CAPES e SciELO, a partir do descritor “professor iniciante na educação superior”

<b>Autor(a) e ano</b>	<b>Título</b>	<b>Produção</b>	<b>Instituição</b>	<b>Origem</b>	<b>Orientador(a)</b>
HEES (2016)	O início da docência de professores da Educação Superior	Tese	PUC	São Paulo/SP	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
WIEBUSCH (2016)	Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante	Dissertação	UFSM	Santa Maria/RS	Doris Pires Vargas Bolzan

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos nos bancos de dados BDTD, CAPES e SciELO (16 out. 2023).

O primeiro trabalho do quadro acima, trata-se de uma tese de Luciane Weber Baia Hees, sob orientação da Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), defendida no ano de 2016. A pesquisa objetivou investigar como os professores vivenciam o início da docência, valendo-se de uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada e a análise documental.

Observa-se que as pesquisadoras elencam a formação docente como elemento essencial para a qualidade da Educação Superior, buscando, assim, um olhar minudencioso sobre o percurso e a legislação da Educação Superior, bem como o desenvolvimento docente no início da carreira.

Os resultados apontam que o docente iniciante fica responsável por sua inserção, adaptação e sobrevivência na profissão. E que, o domínio do conhecimento a ser ensinado e a necessidade de impor autoridade em sala de aula somam ao rol das preocupações inerentes aos docentes em início de carreira. Os docentes iniciantes também enfrentam o desafio de ser reconhecidos e legitimados pelos pares; além da competição acadêmica, a falta de tempo leva à ausência de convívio que permita trocas e diálogos. Ademais, os professores iniciantes demonstram desejo de



fazer parte e se adequar ao contexto da instituição, ao ambiente e ao clima organizacional. As pesquisadoras finalizam argumentando que é necessário repensar “espaços para construção conjunta da docência para viabilizar a elaboração do conhecimento docente compartilhado”. Os resultados nos levaram a alguns apontamentos para elaboração de uma proposta de apoio ao docente iniciante” (Hees, 2016). Essa tese foi importante na fundamentação teórica da minha pesquisa, à qual trago várias citações no decorrer do estudo.

O segundo trabalho busca problematizar o Ensino Superior, a formação docente, o desenvolvimento profissional, a aprendizagem da docência, tendo em vista o processo de inserção na docência e o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores iniciantes. Os objetivos visam compreender os desafios e enfrentamentos na docência dos professores iniciantes na Educação Superior. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da abordagem narrativa sociocultural.

Para a coleta de dados, utilizou-se entrevistas semiestruturadas, com tópicos direcionados à iniciação à docência, à aprendizagem do ser professor e ao trabalho pedagógico. As pesquisadoras apontam que os resultados da pesquisa permitem problematizar o reconhecimento de demandas emergentes da docência do Ensino Superior e do desenvolvimento profissional, como: a necessidade de preparação para atuar nesse nível de ensino, de políticas públicas, de infraestrutura institucional, de criação de programas de apoio e acolhimento aos professores iniciantes, diante da complexidade da profissão.

No D2: “Inserção à docência” AND “educação superior”, foram localizados 40 trabalhos, no entanto, alguns se reportavam à Educação Infantil, aos anos iniciais, ao Ensino Fundamental, à Educação Superior a distância, entre outras temáticas divergentes desta pesquisa. Nesse caso, estes trabalhos foram excluídos da análise, restando, portanto, um trabalho que aborda a inserção docente no Ensino Superior (Quadro 3).

Quadro 3 – Trabalho encontrado nos bancos de dados BDTD, CAPES, e SciELO, a partir do descritor “inserção docente” AND “educação superior”

<b>Autor(a) e ano</b>	<b>Nome</b>	<b>Produção</b>	<b>Instituição</b>	<b>Cidade/Estado</b>	<b>Orientador(a)</b>
MONEGATTO (2021)	Inserção Profissional Docente no Ensino	Dissertação	UFSCar	São Carlos/SP	Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

	Superior: Experiências Formadoras de Professoras que atuam no curso de Pedagogia				
--	---	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos nos bancos de dados BDTD, CAPES e SciELO (16 out. 2023).

O estudo analisado acima (Quadro 3) trata-se da inserção do professor iniciante como parte integrante do processo de desenvolvimento profissional. O estudo objetivou analisar, por meio das narrativas, as experiências formadoras de professores iniciantes na educação superior. O percurso metodológico se vale das narrativas como meio de produção de dados e utiliza entrevistas episódicas com os professores. O *corpus* da análise se configura pelas narrativas que foram produzidas por meio das entrevistas episódicas e no conceito de análise-interpretativa-compreensiva.

Os resultados apontam para a reflexão da docência universitária, dos espaços formativos, da autonomia e os movimentos de ruptura, e o movimento de parceria e escuta do coordenador pedagógico da instituição.

No D3: “Indução à docência” AND “educação superior”, foram localizadas cinco (5) produções, sendo: a primeira, sobre indução docente na educação básica. A segunda, trata da inserção e indução nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A terceira, pesquisa a iniciação profissional na educação básica. A quarta, por sua vez, investiga a política de avaliação da Pós-graduação na Educação Superior. A quinta, e última, analisa a performatividade e identidade do professor universitário. Assim sendo, não houve trabalho selecionado para análise, uma vez que o intuito desse descritor era analisar a indução à docência na Educação Superior. Vale ressaltar que, nessa observação, ficou evidente e me surpreendi com a escassez de estudos com a temática sobre a indução do professor iniciante na Educação Superior.

Após evidenciar o que as pesquisas mostram sobre a inserção e indução dos professores iniciantes no magistério superior, apresento o professor iniciante na Educação Superior e a inserção na carreira docente.

## 7 O PROFESSOR INICIANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE

O professor iniciante na Educação Superior é aquele que está iniciando suas atividades na carreira como professor, em seus primeiros passos na profissão, se familiarizando com o ambiente e com as responsabilidades e desafios da profissão. Apontam Gaeta e Masetto (2013, p.10), “que como outros profissionais em princípio de carreira, apresentam uma série de dúvidas, expectativas e ansiedades”.

O iniciar nunca foi um processo fácil, ainda mais quando se trata de uma profissão tão importante e complexa como a docência do magistério superior. Consoante com o exposto, Hees e André (2018, p. 223) ponderam que o início da docência “é um período importante e difícil na constituição da carreira de professor. É uma fase com características próprias que configuram marcas importantes na identidade profissional do docente e no desenvolvimento profissional”.

Estudos de Tardif (2013, p. 51) apontam que a construção das bases dos saberes profissionais acontece no início da carreira, [...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental”. Nessa fase, o iniciante está em um processo de transição entre a vida de estudante para a profissional. Nesse estágio, é natural que o professor iniciante sinta insegurança e apresente dificuldades na atuação profissional em situações reais de sala de aula. Ainda na perspectiva, de Tardif (2013), o início da carreira:

[...] representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de ‘choque com a realidade’, ‘choque de transição’ ou ainda ‘choque cultural’, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para vida mais exigente do trabalho (Tardif, 2013, p. 82, grifos do autor).

Essa fase, em que acontece o confronto com a dura realidade de ser professor, exige por parte da Instituição a oferta de formação, como forma de apoio, visando minimizar esse impacto, que pode se tornar decisivo na continuidade do professor na profissão. Ademais, a iniciação à docência não se resume apenas na aquisição de conhecimentos técnicos e teóricos, inerentes à profissão, mas também na socialização do professor iniciante na vida profissional docente, que envolve aspectos

de internalização de valores, normas e crenças da profissão. Com relação ao primeiro ano de ensino, Bozu (2010), acrescenta que:

[...] durante o primeiro ano, os professores desenvolvem a sua própria identidade profissional: um autoconceito sobre como sou como professor e, ao mesmo tempo, têm de aprender a utilizar os recursos pessoais de que dispõem para enfrentar com sucesso as situações de ensino. Durante este primeiro ano ocorre um processo de mudança e reorganização dos conhecimentos, valores, atitudes e conceitos que o professor vem desenvolvendo durante seu processo de formação inicial, até que o professor iniciante consiga desenvolver seu próprio estilo de ensino (Bozu, 2010, p. 57).

No primeiro ano, principalmente, os professores iniciantes são socializados nas culturas da organização universitária, que é um processo complexo e diferente de outras organizações. Vale ressaltar que a socialização nas culturas da organização universitária é um processo hermético, uma vez que não existe uma única cultura, um único consenso, os professores universitários são sujeitos críticos e com uma bagagem cultural rica. Nessa perspectiva, Marcelo (1999, p. 250) afirma que, “não será muito adequado falar de cultura da organização universitária como se existisse um consenso generalizado entre toda coletividade universitária, [...] dever-se-ia falar em culturas (no plural) da organização universitária”.

A socialização profissional é um processo contínuo, que ocorre antes, durante e ao longo de toda a carreira docente e sofre influências de vários fatores. No entanto, na fase inicial essa socialização se faz mais intensa e marcante, conforme afirma Marcelo (1999, p. 250), que no “primeiro ano de ensino, o processo de socialização, de aprender a ensinar ocorre com uma certa rapidez”. Ainda sobre o processo de iniciação no ensino, Marcelo (2010) afirma que:

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. Tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar (Marcelo, 2010, p. 30).

A iniciação dos professores iniciantes, do magistério superior das universidades públicas, está fortemente ligada a essa adaptação sociocultural, principalmente no caso de Mato Grosso, em que os professores vêm de outras regiões do País para assumir vagas em concursos públicos de docentes, deslocando-se de suas regiões e

universidades de origem, o que torna o processo de iniciação ao ensino mais difícil, em virtude da integração de culturas desconhecidas.

Essa fase de iniciação ao ensino, Marcelo (1999, p. 112) denomina de fase do “aprender a ensinar”, que compreende os primeiros anos da vida profissional docente. O aprender a ensinar do professor iniciante é um processo complexo e dinâmico, que passa por diferentes fases de aprendizagem, que incluem a aquisição de conhecimentos específicos da área, adquiridos durante a formação inicial (graduação), a experimentação e adaptação desses conhecimentos na prática (sala de aula) e a reflexão (análise) sobre as experiências vividas, no cotidiano de atuação, em sala de aula.

É um processo que envolve a construção gradual de conhecimentos, habilidades e competências necessárias, para a prática docente. Para Gaeta e Masetto (2013, p. 11), os professores iniciantes não adquirem esses conhecimentos por meio de cursos tradicionais, palestras ou receituários, eles “esperam aprender, com base na prática docente e na reflexão sobre ela, a fazer o que não sabem fazer”. Para os docentes iniciantes, aprender o ofício da profissão significa atuar adequadamente com competência e segurança.

Ainda em Gaeta e Masetto (2013, p. 11), o processo de aprender a atuar, na contemporaneidade, é ainda mais complexo, pois o docente iniciante do magistério superior enfrenta situações ímpares, que na maioria das vezes estão inter-relacionadas, “entre elas o domínio do conteúdo, o engajamento com a organização curricular, a competência pedagógica, o desenvolvimento da identidade docente, a reflexão, a pesquisa e o planejamento da carreira docente”.

Os contributos do pesquisador Marcelo (2010, p. 29) sobre as aprendizagens dos professores iniciantes, mostram que, “há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição”. Com relação a esse primeiro ano de sobrevivência na profissão, Papi e Martins (2010), afirmam que:

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (Papi; Martins, 2010, p. 43).

Diante desse cenário de iniciação na profissão, destaca-se a importância do apoio institucional em forma de formação nessa etapa de iniciação à docência. Entende-se, ainda, que essa formação para os professores vá além do desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos e específicos das áreas do conhecimento. Marcelo (1999, p. 246) nos chama atenção para o perfil do professor universitário, “que uma das suas funções é a de formação de profissionais. Nesse sentido, é necessário salientar que as profissões se diferenciam entre si em funções do tipo de conhecimento, competências e atitudes que devem possuir os candidatos a elas”, o que requer dos professores habilidades diferenciadas.

Em face do exposto, Imbernón (2010, p. 81) afirma que “a formação deve levar em conta essa identidade individual e coletiva, para ajudar no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no âmbito laboral e de melhoria das aprendizagens profissionais”, ajudando no processo de análise dos sentimentos e representações, as quais os sujeitos são singulares.

Quanto à formação, as palavras de Imbernón (2000) vão ao encontro do que diz Veenman (1988), ao afirmarem que o papel de formação é fornecer condições para que o professorado construa conhecimentos, a fim de prepará-los para o exercício da profissão docente. Nesse contexto de formação de professores, faz-se necessário discorrer sobre alguns termos que concernem à carreira docente, como o acolhimento, acompanhamento, inserção e indução docente.

O acolhimento é a recepção e a socialização do professor iniciante no ambiente de trabalho. Já o acompanhamento, como o próprio nome já sugere, é o ato de acompanhar, prestar apoio ao iniciante nessa fase iniciática. A inserção profissional, por sua vez, é um processo que envolve todas as ações desenvolvidas pela instituição, no intuito de inserir o iniciante, nos primeiros anos da carreira docente, desde o acolhimento e socialização até a indução docente.

Hees e André (2018, p. 223) concebem a inserção como “uma etapa do processo de desenvolvimento contínuo do profissional”. Com relação à inserção, como etapa do processo de desenvolvimento profissional, Cruz, Farias e Souza (2020, p. 3) afirmam que “esse continuum permeia a trajetória do professor, que tem na etapa da formação inicial e, especialmente, no momento da inserção na carreira, o esteio de seu desenvolvimento profissional”.

A inserção na carreira ocorre, de acordo com Marcelo (1999, p. 112), a partir do ato de entrada na vida profissional docente, o processo de inserir-se na profissão,

ou, ainda, a fase de “aprender a ensinar”. A inserção é uma etapa do exercício profissional docente, que de forma geral é marcado por tensões e incertezas derivadas no novo contexto desconhecido e da necessidade de continuar na profissão. Nessa perspectiva, Cruz, Farias e Souza (2020) afirmam que:

[...] é durante os primeiros anos de inserção na docência que o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, [...] e se familiarizar com os códigos e normas da profissão. Um tempo, portanto, decisivo na história profissional do professor e com repercussões determinantes no seu futuro e na sua relação com o trabalho (Cruz; Farias; Souza, 2020, p. 3).

Nessa fase inicial do exercício da docência pode ocorrer marcas decisivas na carreira profissional, que pode repercutir em seu futuro, como também levar ao abandono da profissão. Consoante com o exposto, Cunha e Zanchet (2010) afirmam que:

Investir na inserção dos jovens professores no campo educacional da docência vem se configurando como uma necessidade. Ultrapassa o interesse e o compromisso do campo da pedagogia e se constitui, progressivamente, como objeto do campo das políticas. Justifica-se este deslocamento a partir da crença de que a educação de qualidade decorre, em parte significativa, do desempenho docente, incluindo sua satisfação na profissão e na consolidação de uma identidade claramente constituída (Cunha; Zanchet, 2010, p. 196).

A inserção é, portanto, um momento que merece atenção, no qual as ações institucionais interferem no processo de construção da identidade docente, da socialização e permanência do professor na profissão.

A indução é, por sua vez, um processo abrangente de acompanhamento do professor iniciante durante sua inserção profissional. As ações de indução requerem organização e planejamento estruturado, via projetos, programas, políticas públicas ou institucionais, ou ações para essa finalidade. Em face do exposto, Wong (2020), elucida que:

A indução é um processo – um processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional – que é organizado [...] para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir num programa de aprendizagem ao longo da vida (Wong, 2020, p.3).

A indução docente é um processo abrangente que se configura como importante estratégia na inserção do professor iniciante, pois possibilita a redução dos efeitos que Veenman (1988) chama em seus estudos de choque com a realidade. Considerando o processo inicial de entrada do professor na profissão, como um período de aquisição de conhecimentos e competências profissionais, Marcelo (1999)

destaca a importância das ações sistematizadas de acompanhamento docente, por meio de programas de indução. Na perspectiva do autor, os programas de indução estabelecem estratégias para minimizar ou reelaborar os efeitos do choque com a realidade.

Ademais, as ações de indução devem ser um investimento intencional de formação de modo sistematizado, com a intenção formativa voltada ao contexto específico de cada professor. A respeito das ações específicas, na indução do iniciante, as pesquisadoras Príncipe e André (2019) asseveram que:

[...] é preciso incrementar ações específicas para o momento de indução. Ou seja, a partir do conhecimento das características das fases da carreira, identificar as carências e necessidades dos professores, para desenvolver ações de aprimoramento e superação de desafios (Príncipe; André, 2019, p. 74).

As ações de indução devem levar em consideração as reais necessidades dos docentes, visando o aprimoramento das habilidades e a superação dos desafios. Nesse cenário, vale ressaltar que a ação de mentoria se difere de indução, sendo apenas um componente do processo, uma ação. Com relação a esse assunto, Wong (2020) esclarece que:

Mentoria é uma ação. É o que os mentores fazem. Um mentor é uma pessoa singular, cuja função básica é ajudar um novo professor. Normalmente, a ajuda é para a sobrevivência, não para a aprendizagem profissional sustentada que leva a se tornar um professor eficaz. Mentoria não é indução. Um mentor é um componente do processo de indução (Wong, 2020, p. 3).

A mentoria é, portanto, um componente do processo de indução, uma ação de apoio ofertada por um mentor ao professor iniciante, voltada para a sobrevivência.

A formação voltada para os professores iniciantes da Educação Superior, de forma geral, tem sido um desafio para as instituições, devido à ausência de políticas públicas específicas, que estabeleçam a temática, onde a principal característica é o silêncio (Morosini, 2001). Vale lembrar que o professor iniciante universitário possui atividades complexas, que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. Isso exige das instituições um delineamento das políticas institucionais de formação específica para este campo de atuação profissional.

Dentro dessa dualidade entre necessidade de formação e dificuldade de oferta é que se encontra os professores iniciantes do magistério superior, que conforme afirmam Cunha, Braccini e Feldkercher (2015, p. 80) em “ambientes exigentes, onde a lógica da produtividade escalona e hierarquiza, fomentando uma maratona



acadêmica sem precedentes”. Ademais, para além das dificuldades formativas, o professor do magistério superior ainda enfrenta, de acordo com Almeida (2012), um desprestígio das atividades de ensino por conta da prioridade/valorização da pesquisa, referência da produtividade pessoal e institucional.

### **7.1 A inserção do professor iniciante na Educação Superior: entre sentimentos, desapegos e expectativas**

Com a expansão da Educação Superior, após a promulgação da LDB/1996, aumentou a demanda por professores do magistério superior. Nas instituições públicas, os professores iniciantes adentram às Universidades advindos de concursos públicos, de provas e títulos, critério este citado na LDB/1996, Art. 67 e inciso I.

A expectativa de realizar o sonho da estabilidade, somado ao desejo de ser professor, faz com que os professores iniciantes deixem suas famílias e se desloquem para outras regiões do País, com novos costumes e culturas. Somado a essas mudanças, vivem também a transição da vida de estudante para a profissional, em um ambiente desconhecido, com incertezas e angústias inerentes da fase inicial da carreira.

Nessa perspectiva, os autores Gaeta e Masetto (2013, p. 10) consideram natural “que os professores iniciantes na docência do ensino superior, assim como outros profissionais em princípio de carreira, apresentem uma série de dúvidas, expectativas e ansiedades” [...]. Desse modo, o professor ao iniciar suas atividades na carreira docente perpassa por uma série de sentimentos e sensações, angústias, incertezas e ansiedade, que são comuns nessa fase. Isso acontece, de acordo com Gaeta e Masetto (2013, p. 10), pois “o que se espera do professor atualmente é, em geral, muito diferente daquilo que se vivenciou em seu tempo de escola e de faculdade”, seja ligado ao domínio do conteúdo, seja relacionado a propostas didáticas exigidas na instituição.

Nessa situação, o docente iniciante pode também apresentar diversos sentimentos e sensações, como: angústia, dúvidas, receio e estresse, somado ao sentimento de solidão, devido ao novo ambiente, ao distanciamento familiar, que por vezes ocorre nesse processo de migração regional. Gaeta e Masetto (2013, p. 10) afirmam que, além de se sentir sozinho no novo ambiente, ele não sabe “onde buscar

apoio e diálogo que o ajudem a enfrentar os questionamentos e desafios próprios da profissão”.

Em específico, no Mato Grosso, temos presenciado, além desses fatores iniciais que são inerentes aos iniciantes, que o sentimento de solidão é inerente à nossa realidade, devido à característica cultural de receber professores de diferentes regiões do território nacional, e até mesmo professores advindos de outros países, aprovados em seus concursos. Esse é um fator impactante na iniciação docente, uma vez que a mudança do local de origem, somada à distância dos familiares, acrescenta um desafio adicional ao professor iniciante. Essa condição de distanciamento geralmente causa ainda mais angústia, resultando em sentimentos de saudade, tristeza e solidão, impactando emocionalmente o iniciante.

Além do distanciamento familiar, o iniciante também enfrenta a adaptação ao novo ambiente social, em construir novas amizades, dentro e fora do ambiente de trabalho. A soma de todos esses desafios do início da carreira, pode gerar impactos no desempenho profissional docente e, conseqüentemente, causar desmotivação e esmorecimento com a profissão, que segundo Marcelo (1999, p. 114), muitas vezes é marcado pela “sobrevivência” ou pelo abandono da profissão.

Em complemento à problemática dos iniciantes, a pesquisadora Cunha (2010, p. 143) aborda um aspecto interessante ao salientar que em muitas das vezes os iniciantes chegam às instituições e não recebem nenhuma ação de acompanhamento e apoio, e que, além disso, ainda “se reserva a ele as mais complexas situações de trabalho”, em salas de aula de difícil condução e/ou ambiente com déficits organizacionais. Essa situação dá origem à sobrecarga de trabalho, que contribui para os sentimentos de estresse e exaustão docente, que são somados aos demais desgastes iniciais da profissão.

Em complemento aos autores supracitados, é fundamental apontar as contribuições de Marcelo (1999, p. 249) acerca dos professores iniciantes da Educação Superior, “que durante seus primeiros anos de ensino não têm apenas de realizar atividades docentes e de investigação. Os professores principiantes são aprendizes e o primeiro ano é de socialização na cultura da organização universitária”.

Para Marcelo (1999, p. 249), a Universidade, como qualquer outra organização, possui “cultura, normas, rituais, símbolos etc., que devem ser conhecidos (ou reconhecidos) por qualquer professor que nela pretenda sobreviver”. Esse fator está relacionado ao conhecimento das políticas institucionais, à cultura instituída na

organização, com também à interação social com os colegas de trabalho. Vale ressaltar que cultura organizacional, aqui entendida, refere-se a procedimentos normativos da organização, como reuniões, normas de distribuição de recursos, normas para obtenção de grau acadêmico, entre outros. E, a ausência de familiaridade com essas práticas e com a cultura institucional, pode contribuir com sentimento de insegurança e desorientação, nesse momento de adaptação a novas normas e práticas.

Nessa fase inicial da carreira docente, de acordo com Gaeta e Masetto (2013, p. 10), o professor iniciante, somado a todos os sentimentos e sensações, apresenta uma grande expectativa, que “é aprender como a exercer seu novo ofício”, com competência e segurança, pois na maioria dos casos, “não lhe foi oferecida durante sua formação a oportunidade de aprender a ser docente do ensino superior, apesar de provavelmente ter entrado em contato com a ideia” [...].

Essa necessidade de aprender a ser docente tem suas raízes geradas em sua formação, melhor dizendo, na sua “preparação” para o magistério superior, pois a LDB/1996 preconiza que a “preparação” ocorra, prioritariamente, em programas de pós-graduação *stricto sensu*, os quais têm como finalidade a pesquisa e a produção científica, em detrimento da formação didático-pedagógica. Almeida (2012, p. 63-64), afirma que “os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos (*stricto sensu*)”.

Consoante ao exposto, fica evidente a necessidade de as Universidades criarem mecanismos, em forma de projetos, programas ou políticas voltadas para a formação de seus docentes do magistério superior, principalmente os iniciantes na carreira, que, conforme Hees e André (2016, p. 63) afirmam, “é um período muito importante e difícil na constituição da carreira de professor”, o qual enfrenta as maiores adversidades. Vasconcelos (2009), afirma que:

A universidade precisa conscientizar-se da necessidade de investir tempo, esforço e recursos em programas voltados para capacitação (formação) e desenvolvimento de seus recursos humanos. [...] A universidade deve criar espaço que possibilite a seus docentes a reflexão sobre sua própria prática, visando, com isso, à melhoria da qualidade pedagógica [...] (Vasconcelos, 2009, p. 66).

A fase inicial, que compreende a inserção na docência, é fundamental no desenvolvimento profissional. Assim sendo, destaque que essas iniciativas de ações de apoio aos iniciantes não podem depender do professor, elas são de

responsabilidade dos gestores educacionais, aos quais cabe concedê-las por meio de projetos, programas ou políticas de apoio a esse momento de transição de estudante a professor. Nessa perspectiva, o acolhimento e a inserção docente, muitas vezes ausente no contexto da Educação Superior, são fundamentais, principalmente, na fase inicial na carreira, momento marcado por transições.

Na próxima seção, discuto as políticas de formação de professores iniciantes ofertadas pela UFR, bem como os relatos dos partícipes da pesquisa.

## 8 OS PROFESSORES INICIANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFR: POR ENTRE POLÍTICAS, DADOS E RELATOS DE FORMAÇÃO

No primeiro momento, apresento as políticas de formação da UFR voltadas para os servidores docentes e, em seguida, trago as análises das entrevistas.

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados na perspectiva da análise compreensiva-interpretativa, a partir dos seguintes eixos norteadores: Eixo 1 – Expectativa quanto ao ingresso na Universidade; Eixo 2 – O processo de inserção na carreira docente da Educação Superior; e Eixo 3 – Necessidades formativas de professores iniciantes da Educação Superior. Para a análise foram utilizadas siglas que definem os participantes da seguinte forma: Pessoa docente iniciante (PDI) e o local de origem de posse Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), ou Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Segue ao lado do entrevistado seu número por ordem da entrevista (sendo 1, 2, 3 e 4).

### 8.1 Políticas de formação de professores na UFR: da inserção à indução

Diante da importância da formação para a superação dos desafios do início da carreira docente, parto, então, para a análise dos documentos da UFR voltados para a formação de seus servidores.

Em visita *in loco* e análise documental, verifiquei que a UFR, Universidade pesquisada, possui em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o quinquênio 2021-2025, aprovado por Resolução Interna em 22 de junho de 2021, as seguintes diretrizes voltadas para a formação de professores:

#### Quadro 4 – Diretrizes das ações propostas no PDI para os programas de formação

a. programas de formação de gestores para todos os servidores relacionados à gestão administrativa pedagógica da Instituição;
b. programas de formação inicial para ingressantes da carreira de todos os servidores;
c. programas permanentes de formação continuada para servidores, com temas definidos a partir da avaliação institucional;
d. promoção e concessão aos servidores de licença para a participação em programas de capacitação e qualificação profissional;
e. incentivo aos servidores para participação de programas de qualificação interinstitucional nacional e internacional;
f. viabilização da Meta do PNE, quanto à promoção de formação inicial e continuada dos

Profissionais da Educação;
g. estabelecimento de uma base de relacionamento interinstitucional e interpessoal entre profissionais atuantes no mercado e na academia;
h. viabilização de retorno do egresso ao ambiente acadêmico.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução Interna de 22 de junho de 2021 (15 maio 2023).

Ao observar no quadro as alíneas c e f, percebe-se que existem diretrizes voltadas para programas permanentes de formação continuada para servidores. No entanto, não fica claro que tipo de formação continuada e diretrizes desejam alcançar, pois no quadro de servidores da Instituição tem-se: os Técnicos Administrativos em Educação (TAEs), e os Docentes.

Durante a análise dos documentos adquiridos *na visita in loco*, encontrei indícios de acolhimento aos professores iniciantes, que adentraram na UFR, por meio do Edital Nº 07/REITORIA/UFR/2021 – Concurso Público de Provas e Títulos para Provimento de Cargos Professor da Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), após sua emancipação.

Observa-se que, após a posse, foi realizada a recepção aos docentes recém-empossados, com palestras e levantamento de demandas voltadas à elaboração do I Curso de Docência no Ensino Superior, conforme mostra o cronograma do evento (Quadro 5).

Quadro 5 – Cronograma da programação da recepção dos recém-empossados

<b>PROGRAMAÇÃO</b>
<b>RECEPÇÃO DOS DOCENTES RECÉM-EMPOSSADOS</b>
<b>Dia 06/06/2022</b>
<b>8h – Acolhimento e levantamento de expectativas para o Curso de Docência no Ensino Superior</b> – Prof. Aristides - Pró-reitor de Gestão de Pessoas; Alcindo José Rosa – Diretor de Desenvolvimento de Pessoas; Leila Cristina Oliveira Silva – Gerente de Registro e Provimento
<b>8h30m – Aposentadoria! Planejar desde o início.</b> – Téc. Ramony - Gerência de Benefícios Previdenciários/CAP/PROGEP
<b>9h- Questões iniciais relativas à Progressão Funcional</b> – Prof. Agameton Ramsés Justino – Presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente/CPPD/UFR
<b>9h30m – Avanços e perspectivas para a graduação na UFR</b> - Ronei Coelho de Lima – Pró-reitor de Ensino de Graduação/UFR
<b>10h – A Saúde do servidor da UFR: conquistas e perspectivas</b> – Téc. Alyna - Gerência de Qualidade de Vida e Psicossocial
<b>10h30m – Pesquisa? Questões iniciais.</b> – Profa. Dra. Edna Maria Bonfim-Silva - Pró-Reitora de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPGP; Prof. Magda Matos - Diretora de Pesquisa da Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPGP
<b>Convidado:</b> Prof. Everaldo Lima de Araújo – futuro gerente de Gerente de Desenvolvimento de Carreira /PROGEP/UFR

Fonte: Diretoria de Desenvolvimento de Pessoas (22 maio 2023).

Percebe-se que a proposta de acolhida aconteceu durante a manhã do dia 6 de junho, e que no lapso anterior e posterior à realização da acolhida e do curso, os professores iniciantes dispunham de um Grupo de WhatsApp criado pela PROGEP para o esclarecimento de dúvidas e informes gerais (Figura 10). Ressalto aqui que, no dia da visita *in loco* eles ainda dispunham do Grupo de WhatsApp, e sem previsão de encerramento.

Figura 10 – Grupo de WhatsApp de professores iniciantes/2022/UFR



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados coletados na Diretoria de Desenvolvimento de Pessoas (22 maio 2023).

De 29 a 31 de agosto de 2022, aconteceu o I Curso de Docência no Ensino Superior, com palestrantes internos e externos à Instituição (Figuras 11 e 12). Dentre estes palestrantes, destacou-se a Profa. Dra. Rosana Maria Martins, pesquisadora da área de formação de professores, que trabalhou o tema “Avaliação em foco: caminhos e desafios”, junto aos docentes recém-chegados.



Figura 11 – I Curso de Docência no Ensino Superior

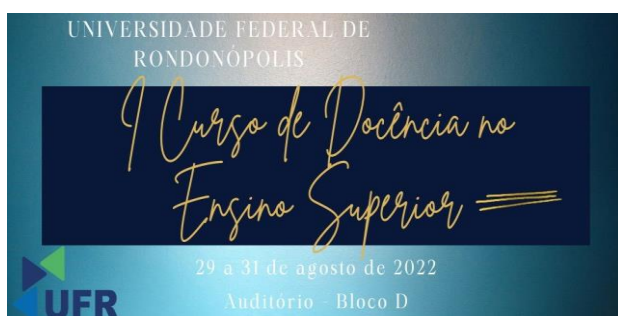


Figura 12 – Palestrantes no Curso de Docência



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados coletados na Diretoria de Desenvolvimento de Pessoa e *site* Even3, (22 maio 2023).

A programação do evento mostra a oferta de palestras, oficinas, debates e bate-papo (Quadro 6). O evento contou com auxílio da plataforma Even3 para realização das inscrições e certificação.

Quadro 6 – Programação do evento

Programação		
Segunda – 29/8	Terça – 30/8	Quarta – 31/8
Abertura (8h-9h)	Palestra (8h-10h)	Oficina (8h-10h)
Oficina (9h-11h)	Debate (13h30-16h)	Palestra 10h-11h
Palestra (13h30-15h)		Bate-papo 13h30-17h
Oficina (15h-17h)		

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados coletados no *site* do evento Even3 (29 maio 2023).

Nesse cenário, observa-se fotos das dinâmicas do Curso, bem como do encerramento do evento (Figuras 13 e 14). Percebe-se que as ações, do Grupo de WhatsApp e do I Curso de Docência no Ensino Superior, foram relevantes para os professores iniciantes, pelo envolvimento e participação nas atividades e a socialização, conforme retratam as figuras abaixo:

Figura 13 – Dinâmicas do Curso de Docência



Figura 14 – Turma do I Curso de Docência



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados coletados na Diretoria de Desenvolvimento de Pessoas (22 maio 2023).

Observa-se que essa ação envolveu a participação dos iniciantes, em três (3) dias de atividades, que se tratavam de trabalhos com conteúdo, que abordava o contrato de trabalho/convivência, bem como Palestras sobre: A docência e o respeito às diversidades, Avaliação em foco: caminhos e desafios, Aspectos de auditoria relacionados à docência e Oficinas: habilidades e competências no trabalho docente, Metodologias ativas: do analógico ao digital. De acordo com o cronograma, houve também um Cine-debate com a exibição do longa "Pro dia nascer feliz" (2006), Reflexões sobre o processo avaliativo e um bate-papo com as Pró-Reitorias.

De acordo com a programação, a ação de formação sobre a Docência no Ensino Superior não avançou além do primeiro Curso, consistindo em uma atividade pontual. Vale ressaltar que a formação não deve acontecer de forma fragmentada, de curta duração e em formatos de pacotes prontos e isolados, ela deve acontecer de forma continuada e permanente. Franco (2019, p. 98) entende que a formação continuada de professores "é por natureza permanente e se faz de forma continuada, sendo algumas vezes em serviço (no local de trabalho) e, outras, na vida e nas circunstâncias do sujeito professor. No entanto, não se separam essas esferas.

A formação é contínua porque é continuidade; porque é um processo; porque é um processo dialético onde as circunstâncias se multideterminam. [...] Formação contínua não é suprir deficiência de formação anterior, formação contínua é a necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a autoformação; os processos de identidade e profissionalização docente (Franco, 2019, p. 98).

A formação contínua, nas palavras da autora, não deve ser vista como um acréscimo à formação anterior do professor, mas, sim, como uma nova vivência formativa, que integre vida e trabalho, proporcionando o autoconhecimento e a autoformação no processo de profissionalização e construção da identidade docente.

Seguindo essa linha de raciocínio, Masetto (2009, p. 14) afirma que “a formação de profissionais atualmente se pensa para além de sua formação específica”. Isso aponta para além da formação anterior inicial, espera-se que o professor tenha condições de continuar seu processo de aprendizagem, por meio de formações contínuas e permanentes.

Considerando que os professores universitários desempenham papel central na promoção do ensino, pesquisa e extensão, que vai além de conhecimentos específicos, pois atuam no desenvolvimento de aprendizagens de competências socioemocionais, que englobam aspectos comportamentais e relacionais, fundamentais, para o desenvolvimento do discente, enquanto indivíduo e membro da sociedade. Sob esse ponto de vista, Gatti (2003), afirma que:

De modo geral discutem-se pouco as questões ligadas à formação de professores do Ensino Superior, tanto no que se refere à formação preparatória, como sua formação continuada. Assumindo-se que um professor para o Ensino Superior necessita de uma formação aprofundada em investigação científica, e também em didática, emerge como complexa a tarefa de sua preparação e constante atualização (Gatti, 2003, p. 73).

Dada a complexidade das atividades relacionadas à docência do Ensino Superior, Cunha (2004, p. 526) afirma que “não é possível separar a dimensão da prática pedagógica da formação de professores”. A formação de professores exerce um papel de apoio ao professor, no aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, aliando a prática docente e a reflexão teorizadas, propiciadas pela formação.

Dada a relevância da formação de professores, André (2012) frisa a importância de que:

[...] esses apoios estejam disponíveis e, nesse aspecto, a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que [...] possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor. É importante que sejam especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção [...] de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório (André, 2012, p. 116).

Diante do exposto, em relação à formação de professores, para a Educação Superior, para concluir, voltamos à análise parcial da inserção do professor iniciante no magistério superior da UFR, que revela que as ações da Universidade, diante dos estudos sobre formação, configuram um acolhimento do iniciante, mas não um projeto, programa ou política de indução no processo de inserção do professor iniciante na carreira docente, e denotam-se como pontuais, estanques e descontínuas.

Após conhecer as políticas de formação de professores do magistério superior da UFR, vamos conhecer os relatos dos participantes da pesquisa sobre seu processo de formação na instituição.

## 8.2 Apresentação e análise dos relatos dos participantes

Durante a leitura das narrativas individuais e coletivas, observei que algumas temáticas eram comuns entre os relatos dos participantes, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 7 – Organização de dados

<b>Eixo 1 – Expectativa do Professor Iniciante quanto ao ingresso na Universidade</b>	<b>Eixo 2 – O processo de inserção na carreira docente da Educação Superior</b>	<b>Eixo 3 – Necessidades formativas de professores iniciantes da Educação Superior na perspectiva da indução</b>
Misto de sensações	Questões emocionais	Formação pedagógica (metodologias de ensino, métodos de avaliação, gestão)
Fragmentação familiar	Relação com os estudantes	Instrução sobre a funcionalidade administrativa/acadêmica
Ansiedade	Dificuldades com sistemas	Manuseio dos sistemas institucionais (Suap, SEI)
Acolhida	Apoio dos pares	Apoio institucional
Cultura institucional	Ausência de formação	Políticas institucionais de Formação

Fonte: Elaborado pela autora a partir das narrativas (2023).

Essas temáticas estão melhor apresentadas nos três Eixos a seguir.

### 8.2.1 Eixo 1 – Expectativa do professor iniciante quanto ao ingresso na Universidade

O primeiro eixo é norteado por temas relacionados ao processo inicial da investidura no cargo de professor na Universidade, seus sentimentos, sensações e expectativas de entrada na carreira docente, bem como sua acolhida e acompanhamento na Instituição. A partir desse Eixo norteador, foram evidenciados dois (2) focos de análises, o primeiro em relação às expectativas de ingresso e o segundo sobre a acolhida e acompanhamento do iniciante na Instituição. De acordo com Gaeta e Masetto (2013, p. 10), o professor iniciante “apresenta uma primeira grande expectativa de **aprender** como exercer seu novo ofício, pois, na maioria dos casos, não lhe foi oferecida durante sua formação a oportunidade de aprender a ser docente no Ensino Superior”.

Nesse contexto de aprendizagens, mudanças, adaptações e expectativas, as pessoas docentes iniciantes PDIn1-UFMT/CUR, PDIn2-UFR, PDIn3-UFMT/CUR e PDIn4-UFR, participantes da pesquisa, revelam suas expectativas de entrada na Instituição:

Quadro 8 – Expectativas dos professores iniciantes

Pessoa Docente Iniciante	Eixo 1 – Expectativa do Professor Iniciante quanto ao ingresso na Universidade
PDIn1-UFMT/CUR	<p>Eu fiquei superfeliz porque era o terceiro concurso que eu fazia. Eu tinha tentado dois (2) e tinha ficado colocado em terceiro lugar no anterior. Sabia que iria demorar a ser chamada, fiquei feliz, fiquei receosa, exatamente por conta dessa questão do lugar. [...] A trajetória de aprovação, posse e entrada é um processo que você vê de fato com <b>um misto de alegria e desespero</b>. Porque assim, o concurso público, você faz ele às custas, às vezes, de uma fragmentação familiar, né. E, eu fiz, eu tenho uma criança, eu vim pra cá, meu filho, meu filho não falava direito, ele falava as palavrinhas, mamãe não vai <i>embola</i>, não vai <i>embola</i>, então eu fiquei com isso na minha cabeça, eu falo, ainda é uma coisa que me trava pra chorar, porque foi muito dolorido, a minha posse então, foi <b>um misto de muitas alegrias e muitas emoções</b>, pra mim foi duplamente difícil. Então, eu lembro que quando eu cheguei aqui, eu cheguei com uma carga de alívio, que é um, um alívio do processo da estrutura meritocrática que cria essa falsa sensação de alívio, né. É tão difícil você conseguir as coisas, que você é atravessada por uma falsa sensação de alívio. A estrutura coloca muita coisa pra você conseguir. <b>Aí você tem uma falsa sensação de sucesso, né. Que é, é um sucesso que vem com muita dor. Então, é tanto a dor do processo quanto da fragmentação dos atos familiares.</b> Então, meu filho não podia com aquela idade vir pra cá, não tinha carro, não tenho família aqui, meu filho era muito pequenininho pra eu deixar ele e poder vir pra Universidade. Então a melhor solução pra garantir o bem-estar do meu filho, foi deixá-lo. Muita gente aqui dizia assim: por que você não trouxe? Dava pra você conciliar! Não é conciliar horário, tem criancinha pequena, ela demanda, eu sabia que eu não ia poder virar a noite trabalhando, enfim, uma série de coisas, <b>enfim, ele teve que ficar lá, e pra mim foi muito difícil,</b></p>

	<p><b> muito, muito, muito difícil.</b> [...] para posse, foi ver aquele monte de boi passando do agro, que aqui tinha o PIB maior do mundo, que não sei o que, aquilo também pra mim foi um processo dolorido, o que a Instituição mostrava no ato do nosso ingresso como propaganda da Instituição, pra mim era violento, eu já sabia exatamente onde eu estava botando o pé, quando eu vi assim, a Instituição mostrando um monte de bois na tela e falando do PIB daqui, e você tendo toda a noção de que o dinheiro do agro vai pra fora, então sabe, assim, você vendo uma Instituição, que você lutou tanto pra entrar <b>na Instituição e você queria ver ela falando a verdade, ela conta uma mentira de cara e você já sabe o que lhe aguarda. Então eu sabia que tinha muito por enfrentar.</b> E na verdade, eu, eu assim, a gente acha que dá, na Instituição você vai ser assim, vai ser um lugar de pensamento muito crítico. E, quando a gente entra, [...], e você vê que a Instituição ela, ela é majoritariamente conservadora. [...]. <b>Então, assim, eu fiquei bastante estarecida com o perfil conservador da Instituição.</b> [...] mas enfim eu, eu realmente assim, eu tinha uma expectativa de um lugar muito mais crítico do que, o que eu vejo. [...] a Universidade, ela tem um papel transformador, onde é, como é que eu faço o conhecimento da Universidade servir. Então, eu tinha essa expectativa de que eu ia conseguir fazer as coisas sem grandes problemas e eu não tenho conseguido. Então, eu assim, lamento muito que isso exista numa Universidade pública federal. Numa Universidade pública de modo geral, né. Mas enfim, é isso. Não foi atendida nesse aspecto forma alguma (PDIn1-UFMT/CUR, 2023, grifo nosso).</p>
<p><b>PDIn2-UFR</b></p>	<p>O sentimento foi de muita alegria e alívio, depois de muitos anos de estudo e de incertezas, principalmente pós-pandemia. <b>Além disso, fui aprovada em uma Instituição na minha cidade natal. Não poderia ser melhor!</b> [...] Estava muito feliz e sabia que seria muito bem acolhida na Instituição que me formei, e como tinha sido estudante anteriormente, já conhecia boa parte dos meus colegas de trabalho, que antes foram meus professores. <b>Sentimento de estar em casa, de voltar para casa</b> (PDIn2-UFR, 2023, grifo nosso).</p>
<p><b>PDIn3-UFMT/CUR</b></p>	<p>Ser aprovado em um concurso é uma experiência emocionante e intensa. A notícia da aprovação desencadeia uma onda de alegria e euforia, validando todo o esforço e dedicação. Além disso, traz um alívio profundo após a tensão da espera. A conquista gera um sentimento de orgulho e autoestima elevados, impulsionando a confiança. A aprovação também inspira gratidão a todos que apoiaram durante a jornada. Em resumo, é <b>uma mistura de emoções</b> positivas, incluindo alegria, alívio, orgulho e gratidão, representando a realização de um grande esforço e sucesso. Minha expectativa para a carreira docente no ensino superior é de crescimento profissional contínuo, contribuição significativa para a formação dos alunos e envolvimento ativo na pesquisa acadêmica. Pretendo inspirar os alunos a serem pensadores críticos, solucionadores de problemas e cidadãos responsáveis. Também desejo estabelecer colaborações com colegas e instituições, buscando oportunidades de aprendizado e contribuição interdisciplinar. Em resumo, almejo uma carreira docente gratificante, onde possa fazer a diferença na vida dos alunos e no avanço do conhecimento. E até o momento essas expectativas estão se confirmando (PDIn3-UFMT/CUR, 2023, grifo nosso).</p>
<p><b>PDIn4-UFR</b></p>	<p>Foi um <b>misto de sentimentos</b>, porque eu não sou daqui da região. Então eu fiquei muito feliz, quando eu soube, eu pulei de alegria, mas ao mesmo tempo me bateu uma ansiedade imensa, porque eu viria para uma cidade que eu não sabia como a minha vida iria funcionar. E, questões familiares também, porque eu iria deixar minha família e tudo, então isso foi um pouco de alegria e de ansiedade ao mesmo tempo. Então, inclusive a <b>ansiedade</b>, ela foi uma coisa que me paralisou por um tempo, no início, assim, quando eu entrei, fiquei paralisada. Eu tive que buscar apoio psicológico, inclusive por conta disso, porque realmente foi uma mudança drástica, não só de distância geográfica, mas até que eu me habituei às atividades, por mais que eu estava inserida no meio acadêmico. Lá <b>no doutorado a gente não é formado</b>, a gente não tem, talvez não tenha a completa dimensão, do serviço, então acho que foi um <b>misto de sensações</b>. Então, Felicidade e ansiedade ao mesmo tempo. [...] quando eu entrei, de cara eu peguei quatro (4) disciplinas e o que me deu um baque foi porque eu imaginava que eu, por eu ter passado</p>

	<p>em um concurso x, as minhas disciplinas seriam na minha área, na minha formação e eu cheguei aqui e isso no primeiro semestre não foi realidade, hoje já é realidade. Então, adaptar-se àquilo que eu não tinha uma formação em profundidade foi um baque, né, mas hoje, estando mais madura, eu acho que isso faz parte, não que deveria ter sido da forma que foi. Então, eu sofri um baque e aí você tem que, eu sabia que viria muitas coisas da pesquisa, mas eu acho que o que mais mudou, assim, que eu não estava esperando e que hoje eu vejo, é a gerenciameto do tempo, porque a gente não vai conseguir. Se eu ficar numa única atividade que eu tenho que fazer, eu não faço quase nada do que eu tenho para fazer, porque vida de professor universitário, hoje eu falo, principalmente, professor universitário de universidade pública, é muita, é muita coisa, é muita responsabilidade (PDIn4-UFR, 2023, grifo nosso).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados/2023.

As narrativas das pessoas docentes, de forma geral, trazem um misto de emoções, que no caso da PDIn1-UFMT/CUR e PDIn4-UFR, se alternam entre alegria e desespero. A alegria de ser aprovada no concurso de professor do Magistério Superior em uma Universidade Federal, e o desespero de sofrer uma fragmentação familiar. Vale ressaltar que essa situação, vivenciada nessa narrativa da pessoa docente, não é exclusiva dessas participantes, essa realidade atravessa outros docentes iniciantes, uma vez que a Universidade recebe professores de várias regiões do País, como também docentes estrangeiros.

O deslocamento regional, acontece, pois, culturalmente, os recém-formados doutores buscam concursos na esfera federal, ou seja, as chances de serem aprovados em estados diversos dos de origem são imensas. Nas narrativas fica evidente o quão desafiador e dolorido foi o distanciamento familiar, no momento inicial da profissão docente. Autores como Soares, Mafra e Faria (2018, p. 324), alertam que “é necessário considerar o suporte familiar dos docentes universitários, [...] pois a família poderá ser um alicerce, ajudando o docente a lidar com as situações adversas no seu ambiente de trabalho”.

A pessoa docente<sup>1</sup> revela o choque de realidade ao chegar à Instituição e se deparar com este quadro em sua apresentação. A exposição de poder do agro em Mato Grosso, a produção e o mercado financeiro amplo, apresentado também nas falácias do novato ingressante, foi marcante. Esse choque de realidade é percebido também na narrativa da pessoa docente iniciante<sup>4</sup>, devido às disciplinas divergentes das que ela esperava lecionar, a questão do tempo, entre outras atividades.

Percebe-se que, nas narrativas das pessoas docentes participante<sup>1</sup> e 4 (PDIn1-UFMT/CUR e PDIn4-UFR), que nos primeiros dias de sua posse houve um “choque com a realidade”, o que Tardif (2013, p. 82) aborda, com muita clareza, que esse

momento representa “uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho”. Na premissa de Tardif (2013, p. 82), esse processo está ligado à socialização profissional do professor iniciante, “ao que muitos autores chamaram de ‘choque de transição’, ‘choque cultural’”, ou ainda pela expressão “choque de realidade”, que foi popularizada pelo autor holandês Simon Veenman (1988). Ainda em Tardif (2013, p. 82), esse processo de socialização está ligado a noções que “remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão”, o que, de forma geral, refere-se à transição de estudante para vida profissional, mais exigente, que é a vida do trabalho. Esse momento, apresenta-se com várias complexidades, que vão além da aquisição de conhecimentos metodológicos, inerentes à profissão, mas também da socialização e interiorização de normas e valores institucionais.

Somado a isso, Marcelo (1999, p. 115) afirma que o processo de iniciação na profissão docente é complexo e que envolve várias vertentes, inclusive “os elementos sociais e culturais da profissão e no assumir deles por parte do professor iniciante”. Nessa perspectiva, o professor iniciante precisa se adaptar aos elementos sociais e culturais no exercício de suas funções.

Esse momento da chegada à Instituição, que passa pela acolhida à inserção em sala de aula, é uma fase marcante no desenvolvimento profissional para a construção de bases de conhecimento, que permitirão que o professor iniciante enfrente os desafios e deveres da profissão. Assim sendo, faz-se necessário uma investigação e amparo nessa fase, em que acontece também a interiorização de normas e valores institucionais. Autoras como Hees e André (2018) afirmam que:

Durante a inserção profissional os novos professores aprendem também a interiorizar as normas e os valores da Instituição que estão presentes na sua filosofia, na sua organização acadêmica e nas propostas de formação, que interferem nas concepções e ações docentes. Por isso, faz-se necessário analisar aspectos relacionados ao ambiente institucional e aos espaços de inserção do professor iniciante, bem como ouvir aqueles que estão vivenciando experiências nesses espaços (Hees; André, 2018, p. 223).

Observa-se, também, no relato da pessoa docente iniciante<sup>1</sup> da UFMT (PDIn1-UFMT/CUR), que há uma questão identitária, na forma de como foram construídos os saberes iniciais, individuais docentes, que conflitam com as expectativas, no que tange às concepções de ensino, espaço da docência e relações interpessoais, confrontando as percepções do profissional da educação com o espaço da prática.



Com relação a esse assunto, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 113) afirmam que “na construção da identidade do docente busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas”. A complexidade das práticas da profissão docente, são inerentes à profissão, que experencia situações incertas, conflitantes que não se resolvem com modelos prontos.

Consoante ao exposto, Pimenta e Anastasiou (2014) complementam que “são características inerentes à profissão docente – a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade – que nos levam a um necessário enfrentamento da racionalidade técnica”. Essa racionalidade técnica acontece, principalmente, por parte de docentes com formação inicial, em que predomina essa racionalidade, que por sua vez utiliza-se dela como modelo de sua ação docente, sem considerar as especificidades características da docência, caracterizando a Universidade mais como organização do que Instituição Social.

Nesse contexto, se faz necessário uma formação docente que ofereça aos docentes ferramentas, que os possibilitem a reflexão da sua própria prática, pois essa é uma ferramenta de construção de conhecimentos por meio da experiência docente. Assim, é inerente a essa discussão trazer as contribuições de Nóvoa (1991, p. 25), quando afirma que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

Observa-se nas narrativas das pessoas docentes iniciantes 2 e 3 (PDIn2-UFR e PDIn3-UFMT/CUR), que a aprovação no concurso se deu na cidade natal da pessoa docente participante, contribuindo para a eliminação de fatores causadores de tensões, como: locomoção, acomodação, fragmentação familiar, questões culturais, entre outros percalços inerentes daqueles professores iniciantes aprovados para outras cidades ou estados, diferentes de sua origem. Percebe-se que a pessoa docente iniciante<sup>2</sup> havia sido aluna dos seus agora colegas de trabalho. Assim, a narrativa apresenta um misto de alegria e alívio pela aprovação, e que a acolhida foi esperada da melhor forma possível, “sentimento de estar em casa” (PDIn2-UFR, 2023).

A pessoa docente iniciante<sup>3</sup>, revela em sua narrativa seus sentimentos e sensações da aprovação, bem como as expectativas geradas inicialmente estão se

confirmando no exercício da docência. A narrativa retoma a ideia de um misto de emoções, o qual o candidato aprovado, normalmente, sente.

### 8.2.1.1 A acolhida e o acompanhamento

A acolhida e o acompanhamento, segundo foco de análise do eixo 1, estão ancorados em Marcelo (1999), que define o acolhimento e o acompanhamento como ações, que a Instituição realiza voltadas para o apoio dos professores iniciantes, nos primeiros anos de atuação profissional.

Quanto à acolhida e ao acompanhamento, as pessoas docentes participantes narram que:

Quadro 9 – Acolhida e acompanhamento do professor iniciante

Pessoa Docente Iniciante	Eixo 1 – Expectativa do Professor Iniciante quanto ao ingresso na Universidade – Acolhida e acompanhamento
PDIn1-UFMT/CUR	<p>Não, <b>não houve uma política de acolhida</b>. Vou separar o que é acolhida e o que é política de acolhida. Então não houve uma política de acolhida. Dizer assim: tem uma forma de receber fazer isso, fazer aquilo. Mas, <b>houve um acolhimento pessoal de alguns docentes</b> e foi fundamental. Isso foi na verdade bastante fundamental pra mim. Porque eu cheguei aqui sem nada dentro de casa. Então eu estava em outro Estado, estava desempregada lá, veja, eu vim sem grana pra cá. Quando eu cheguei aqui, eu entrei no apartamento pra pagar o primeiro mês. Então, você tem que pagar uma parte de entrada. Então, você chega, chega assim sem grana, lisa batida. Então, eu cheguei aqui no desespero, comia no chão, e teve um docente aqui que era coordenador na época de Curso e era quem me ajudava. [...], e foi muito fundamental. Ele teve muita, muita calma, muita paciência. É de como me inserir dentro das atividades e tudo. E eu precisava dessa calma. [...] Então assim, você chega com uma carga emocional, eu, eu virava o rosto e chorava. Eu não fazia força pra chorar, eu fazia assim, e a lágrima descia assim, porque eu deixei criança, deixei família, não tenho familiar aqui. Então assim, a minha condição emocional de trabalho era assim, muito delicada. Não, não havia uma política de acolhimento, de fato não havia. Entende, isso se deu por um acaso, né. Eu posso dizer assim, que <b>o acolhimento sem uma política, ela se dá no viés do acaso</b>, ou seja, eventualmente a mesma pessoa coordenadora que me acolheu, poderia estar com a agenda superlotada e está com suas questões. Assim, como é que se diz, muito compreensivelmente poderia não ter condições de me dar acolhimento. E aí eu não teria nem dela, nem de ninguém. Então assim, sem uma política de acolhimento, o acolhimento se dá no acaso, inclusive pode não se dá, ou por ausência de acolhimento, ou por existência de ato de violência, né! (PDIn1-UFMT/CUR, 2023, grifo nosso).</p>
PDIn2-UFR	<p><b>Foi ótimo! [...], eles já me conheciam e demonstraram estar muito felizes com minha conquista!</b> Todos me receberam muito bem. Alguns professores me levaram para conhecer os novos laboratórios, e comentaram sobre algumas funções que temos como docente (PDIn2-UFR, 2023, grifo nosso).</p>
PDIn3-	<p>A recepção transcorreu de forma serena, desde o procedimento do exame admissional</p>

UFMT	até o acolhimento pelo coordenador do curso. Sempre encontramos um grupo de pessoas atenciosas e dispostas a oferecer auxílio (PDIn3-UFMT/CUR, 2023).
PDIn4-UFR	Então, quando eu tomei Posse, o diretor, do meu instituto, ele participou da Posse, ele me trouxe, me apresentou toda a instituição, não só o diretor, mas também da Progep teve uma funcionária da Progep que me recebeu, me mostrou as dependências administrativas. É, isso tudo no dia da Posse, e o diretor do ICEN me trouxe aqui posteriormente, quando eu vim já para assumir as aulas, o pessoal do departamento do curso ao qual estou vinculada, também me recebeu os dois (2) coordenadores, me encaminhou, né, mostrou as estruturas físicas, qual seria as minhas funções. Então nesse sentido, eu fui bem recebida, assim, agora, em relação assim, <b>acompanhamento é uma questão que, ele não é regular</b> , né, ele não. Você recebe aqui, tá. Você vai fazer isso e isso, mas esse <b>acompanhamento ele não é direto com você ali</b> , né. Surgem dúvidas, por exemplo, sistema Suap, aqui é os colegas que vão se ajudando, né. E isso eu coloco numa esfera, nem do departamento é uma esfera um pouco superior, né, porque, o próprio curso, também, a própria coordenação, tem suas dificuldades. Então assim, nesse sentido de você circular pelos sistemas é um pouco mais complicado, apesar que no SEI, assim quando eu vi, eles indicarem o pessoal da Progep, indicou um curso para a gente mexer no SEI, né (PDIn4-UFR, 2023, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados (2023).

Nas narrativas das pessoas docentes iniciantes 1 e 4, fica evidente que não houve uma política de acolhida institucionalmente estruturada para esse fim, mas houve um acolhimento pessoal por parte de alguns docentes do Curso, que se deu no viés do acaso, e que foi fundamental para sua inserção nas atividades.

A política de acolhida e acompanhamento dos professores iniciantes, quando ofertados pela Instituição, está ancorada em Marcelo (1999, p. 113), que considera como uma atividade na qual a Instituição “enquanto unidade desempenha um papel fundamental, como serviço de apoio aos principiantes”.

A chegada à Instituição, a acolhida, o acompanhamento e o início da docência no magistério superior, se configuram um momento de enfrentamento de novas realidades, permeados por muitos desafios, situações problemáticas e sentimentos, que atravessam a vida pessoal e profissional. Isaia (2006), afirma que o início da carreira docente no Ensino Superior também é marcado pelo sentimento de solidão e desamparo. Nesse caso narrado, percebe-se uma solidão motivada pela fragmentação familiar, somada à sensação de desamparo por uma questão financeira, cultural e institucional. Nesse contexto de iniciação, que é marcado por múltiplas sensações, sentimentos e adaptações, as autoras Passos, Silva e Marquesi (2014) afirmam que:

Essa adaptação pode ser considerada fácil ou difícil, dependendo da acolhida dispensada ao iniciante pela Instituição. O apoio recebido nessa fase e os

desafios encontrados e compartilhados podem levar à superação e a um maior crescimento profissional (Passos; Silva; Marquesi, 2014, p. 451).

Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 24) alertam para a necessidade de as instituições de Ensino Superior desenvolverem programas institucionais de acompanhamento voltados para os professores iniciantes.

A narrativa da pessoa docente iniciante<sup>2</sup> (PDIn2 – UFR) mostra que ela se sentiu acolhida pelos membros do Curso e pelos colegas professores. Evidencia também que a pessoa docente iniciante<sup>2</sup> (PDIn2 – UFR) já conhecia os professores e que alguns a levaram para conhecer uns ambientes e comentaram sobre as funções docentes. Do mesmo modo, a pessoa docente iniciante<sup>3</sup> revela que sua recepção ocorreu de forma serena e com pessoas receptivas. Assim, os relatos de ambas narrativas evidenciam a acolhida na instituição, mas não fazem menção sobre o acompanhamento. Vale ressaltar que esses participantes preferiram escrever suas narrativas e me enviar posteriormente.

#### 8.2.2 Eixo 2 – O processo de inserção na carreira docente da Educação Superior

Nesse segundo eixo, sobre a inserção na carreira docente da Educação Superior, as questões levantadas direcionam para o processo de entrada na profissão docente, sua inserção na carreira docente do magistério superior, buscando entender como se dá o processo inicial na carreira e o amparo institucional ofertado nessa fase iniciática. Vale ressaltar que a inserção é a entrada do professor na vida profissional docente, é o período de transição de estudante a professor principiante, marcada por tensões e aprendizagens (Marcelo, 1999, p. 113-114). Consoante ao exposto Clemente (2020, p. 17) entende que a inserção do professor iniciante na carreira “não pode estar restrita à transmissão de regras e normas [...]. Este momento inicial deve servir para socializar, estabelecer laços entre os pares, trocas de experiências e saberes da profissão”.

Considerando esse cenário de entrada na vida profissional, seguem as narrativas das pessoas docentes iniciantes empossados pela UFMT e UFR (PDIn1-UFMT/CUR, PDIn2-UFR, PDIn3-UFMT/CUR e PDIn4-UFR), revelando como aconteceram seus processos de entrada, no contexto de sua inserção, na carreira docente da Educação Superior:

Quadro 10 – Inserção na docência da Educação Superior

Pessoa Docente Iniciante	Eixo 2 – O processo de inserção na carreira docente da Educação Superior
PDIn1-UFMT/CUR	<p>A entrada em sala de aula, a primeira vez que eu entrei em sala de aula, era uma sala tão grande e eu fiquei assim, eu olhei pra aquela sala tinha muito estudante, mas eu não sei porque os estudantes estavam sentados assim, arrodando o fundo, né. Então, eu falei tão alto, com grau de tensão tão grande que eu saí surda. Eu saí surda, surda, eu fiquei bem surda mesmo, assim, uma <b>questão emocional</b>. Um sintoma emocional. Mas assim, esse não foi só, <b>a inserção não se dá só no primeiro dia</b>. A inserção é um processo [...]. Teve alguns <b>percalços, algumas dificuldades</b>. [...] O que foi legal é que eu entrei em contato logo, assim que eu cheguei, porque como as disciplinas já estavam alocadas com os docentes do Curso, acontece de colocarem você pra outros cursos, terminou que eu achei uma experiência legal. [...] Então assim, eu vi <b>perfis de estudantes diferentes</b>, isso muda a sua forma de abordagem, eu estou falando que tem uma questão didática mesmo, né. [...] isso fez com que eu tivesse obviamente que ter didáticas diferentes, mas assim, eu acho que até as didáticas foi aí um percalço. De como trabalhar coisas diferentes pra perfis de estudantes diferentes, cada Curso tem um perfil [...]. Então, teve essa coisa legal que foi a riqueza de entrar com os perfis diferentes, mas teve a <b>dificuldade de construir didáticas de trabalhos diferentes</b>. Por onde eu ia começar nas questões indagadoras, pra um tipo de estudante, outro e tal, e eu tive assim, que pesquisar como é que a galera fazia, trabalhava em sala de aula de forma a incitar que os estudantes e as estudantes participassem das aulas. Eu tinha muito receio de fazer aulas que só eu falasse, que isso aconteceu muito, né. Até eu ir pegando traquejo e tal, como é que eu faço e aí eu vi uma vez uma pessoa numa aula, eu saí pesquisando várias aulas na internet. Pra ver e tudo, e eu vi uma pessoa, que ela fazia uma coisa, que até hoje eu faço. Ela trazia conceitos, e ela antes de trabalhar teoricamente os conceitos ela perguntava, e a ideia de senso comum, que as estudantes e estudantes tinham daquilo, mas foi um trabalho, até chegar aí, né. Então, enfim, foi, de modo geral, <b>a inserção se deu com riquezas e dificuldades didáticas</b> (PDIn1-UFMT/CUR, 2023, grifo nosso).</p>
PDIn2-UFR	<p><b>Minha inserção foi complicada</b>, pois não existia nada preparado para as aulas. Eu tinha alguns materiais, mas temos pouco tempo para preparar um grande volume de aulas, então <b>o trabalho foi exaustivo</b>. Além disso, iniciei na metade do período letivo, o que tornou a transição de um professor (anterior) para outro (eu) mais complicada, já que os alunos já estavam em outro ritmo. Além disso, como essa é minha primeira experiência na docência, inicialmente <b>não sabia como impor respeito aos alunos</b>, principalmente aos calouros. Senti que <b>eles queriam me testar</b>. [...] E senti que alguns deles (muito pouco, na verdade) queriam me testar para ver se eu estava à altura do cargo. [...] <b>No início, tudo era difícil e exaustivo</b>. A correria para montar as aulas, a <b>falta de conhecimento</b> de algumas <b>funções e normas</b> que eu devia seguir, a falta de conhecimento sobre <b>como utilizar os sistemas online da Universidade</b>, principalmente o SEI. Para ser franca, não me lembro de nada fácil no início (PDIn2-UFR, 2023, grifo nosso).</p>
PDIn3-UFMT	<p>[...] enfrentei o desafio significativo de lidar com a <b>diversidade de personalidades dos alunos</b>, cada um trazendo suas próprias demandas, e aprender a adaptar-me a essas nuances. Além disso, enfrentei dificuldades ao lidar com os <b>sistemas de informação</b> e o preenchimento da parte burocrática inerente à minha função (PDIn3-UFMT/CUR, 2023, grifo nosso).</p>
PDIn4-UFR	<p>É, então sobre a <b>minha inserção</b> na docência do ensino superior. É, eu como eu disse, a gente foi acolhida e tudo, quando eu cheguei aqui, me foi apresentado o sistema Suap, é que, onde você controla ali questões de parte de ensino, pesquisa, extensão, <b>mas</b></p>

	<p><b>dentro da sala de aula fui eu comigo mesma.</b> Não teve ninguém que foi lá me apresentar, isso aqui é uma nova professora [...]. Apesar que os estudantes já sabiam, né, porque os coordenadores, eles avisam, né. Quando hoje, estando internamente, ah, vai vir um novo professor e tudo, né. Tem grupos de comunicação com os estudantes, então eles já sabiam da minha existência, né. Eu não era um ser novo ali que eles nunca ouviram falar, mas o primeiro dia na sala de aula e até o último foi eu com eles mesmo. Não, <b>não tive um acompanhamento direto.</b> E, é nesse sentido (PDIn4 – UFR, 2023, grifo nosso).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados (2023).

As narrativas mostram os anseios e as angústias das pessoas docentes iniciantes em adentrar à sala de aula, como professor pela primeira vez, bem como alguns percalços, desafios, dificuldades e alegrias na inserção à carreira docente. Os relatos da PDIn1-UFMT/CUR e PDIn3-UFMT/CUR evidenciam as dificuldades em construir “didáticas” que atendam a diversidade de personalidade dos alunos. No entendimento de Gaeta e Masetto (2013, p. 10), os professores iniciantes do Ensino Superior apresentam várias dúvidas, expectativas e ansiedades, relacionadas ao domínio do conteúdo e, principalmente, aos novos conceitos e propostas didáticas, que são exigidas pelo sistema educacional. Assim, a diversidade de metodologias constitui um fator importante, pois percebe-se na narrativa que a pessoa docente iniciante<sup>1</sup> (PDIn1-UFMT/CUR) buscou construir “didáticas” de trabalho diferenciadas, para atender o perfil de seu público, bem como a PDIn3-UFMT/CUR, que procurou adaptar-se às diversas demandas dos alunos, evitando assim a aplicação de um método único, o que consolidaria na exclusão de parte destes.

De acordo com os relatos experienciados pelas pessoas docentes iniciantes<sup>1</sup> e 3, Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que os professores universitários esperam da didática as técnicas de ensinar, pois aprenderam a ensinar com sua experiência e espelhando-se em seus professores. E, que o caminho para superação está ligado ao desenvolvimento de pesquisas sobre a prática docente, aliado aos cursos de formação de professores.

A preocupação com a formação voltada para os professores iniciantes, nesse momento inicial da carreira, de acordo com Bozu (2010, p. 56), “[...] é essencial para o sistema educacional, porque nesses primeiros anos são formados e consolidados a maior parte dos hábitos e conhecimentos que eles utilizarão no exercício de sua profissão docente”. Ademais, a pessoa docente iniciante<sup>3</sup> revela, ainda, as dificuldades de manuseio dos sistemas institucionais de informação.

Ainda quanto à inserção, as pessoas docentes iniciantes PDIn2 e PDIn4-UFR, revelam em suas narrativas as diversas dificuldades enfrentadas durante sua inserção à docência, como o processo solitário, o trabalho exaustivo e a ausência de acompanhamento. Sobre essa cultura individualista nas IES, Gaeta e Masetto (2013, p. 56) afirmam que “várias condições colaboram para essa situação de trabalho individualizado e solitário, e sobre as quais devemos refletir”, como independência com a turma, currículos, cronograma, regime de contratação, reuniões para resolução de conflitos, intervalos de aulas mínimos, cultura de não falar sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula.

Somado a isso, diante desse enredo, Marcelo (1999, p. 112) esclarece que a iniciação ao ensino é um período marcado por tensões e dificuldades e aprendizagem intensas, em que o professor iniciante precisa “aprender a ensinar”, que sistematicamente tem sido esquecido pelas instituições universitárias e por tantas outras, que se dedicam à formação permanente de professores. Gaeta e Masetto (2013, p. 10-11) evidenciam que os professores iniciantes do Ensino Superior precisam aprender sobre sua prática docente, e não receber “dicas ou receitas” de como agir ou se comportar, diante de determinadas situações, precisam “aprender a atuar”. Somado a isso, os professores iniciantes têm que aprender as normas, as funções e como utilizar os sistemas informatizados da Instituição.

A esse respeito, Hees e André (2018, p. 223) afirmam que o início se constitui em um “período importante e difícil na constituição da carreira de professor. É uma fase com características próprias, que configuram marcas importantes na identidade profissional do docente e no seu desenvolvimento profissional”.

Outro fator relevante narrado pela pessoa docente iniciante2 (PDIn2-UFR) foi o fato de a mesma se sentir “testada” pelos alunos, como se necessitasse “provar” que se tratava de uma docente. Talvez a jovialidade pode ter sido um fator dificultador no início da profissão docente universitária perante os alunos, uma vez que, de acordo com Passos, Vasconcelos e Signorelli (2014):

[...] o estereótipo de professor universitário, apontado na pesquisa de Coelho (2012) é de homem, calvo, que usa óculos, autoritário, amigo, sem dinheiro, preocupado com a família e sem tempo para o lazer e, não condiz com uma jovem professora, às vezes confundida com os alunos da classe e, por isso, submetida a testes constantes” (Passos; Vasconcelos; Signorelli, 2014, p. 5-6).

As palavras de Hees e André (2018, p. 112) vão ao encontro do que afirmam Passos, Vasconcelos e Signorelli (2014), quanto ao aspecto da jovialidade, por assim afirmarem que, “por não terem muita diferença de idade, alguns professores em início de carreira, às vezes são confundidos com alunos”. Isso acontece devido a um estereótipo criado, equivocadamente, da imagem do professor universitário. Assim, cabe aos professores iniciantes, além de todos os percalços iniciais, manterem a autoridade em sala de aula e preocuparem-se em manter uma boa relação com os alunos.

Quanto ao apoio institucional nessa fase iniciática, as pessoas docentes iniciantes (PDIn1-UFMT/CUR, PDIn2-UFR, PDIn3-UFMT/CUR e PDIn4-UFR) narram que:

Quadro 11 – Apoio Institucional

Pessoa Docente Iniciante	Eixo 2 – O processo de inserção na carreira docente da Educação Superior Apoio institucional
PDIn1-UFMT/CUR	A gente tem uma capacitação, né. Toda vez que você entra, você é obrigada a fazer um curso de capacitação, mas é uma capacitação tão longa, tão longa, com tanto do vídeo pra você assistir, que eu, assim, não fiz aquela capacitação da melhor forma possível. Foi numa <b>plataforma</b> . E aí você fazia aquilo, é fazendo atividade, fazendo não sei o quê. E você termina que está com tanta coisa que assim pra fazer no meio daquilo tudo, inserir aquilo dentro das outras atividades que eu acho que <b>aquela capacitação e nada é a mesma coisa</b> , que ela não capacita. Você faz ela pra vencer, tem que fazer. Então assim, eu <b>não me senti participando efetivamente de uma capacitação</b> . Eu até digo que apesar de ela existir institucionalmente, pra mim ela efetivamente não existia. Nas minhas aulas não há nada que eu faça até hoje que lembre qualquer coisa dessa capacitação, absolutamente nada, e aí eu não estou dizendo que o conteúdo da capacitação não tinha nada que se aproveitasse, pelo contrário, estou dizendo que alguma coisa na didática da capacitação que ela impede. [...] Eu fiz no bolo do negócio. Eu não queria nem saber daquilo. Não tinha nem tempo, nem juízo. É, agora assim, alguns professores pontualmente me ensinaram, mas é como eu falei quando você tem o auxílio de algum ou alguma docente, esse <b>auxílio é eventual</b> . Isso quer dizer que no acaso da vida ele pode, poderia não ter existido (PDIn1-UFMT/CUR, 2023, grifo nosso).
PDIn2-UFR	Em relação <b>aos colegas</b> da Instituição, me <b>senti acolhida e bem-vinda</b> , [...] quando eu precisava, procurava por eles e eles me auxiliavam com questões que não compreendia muito bem, principalmente em relação às funções administrativas e à carreira docente. A acolhida faz total diferença na vida de um professor iniciante, já que chegamos em um mundo desconhecido, totalmente novo, cheios de inseguranças (PDIn2-UFR, 2023, grifo nosso).
PDIn3-UFMT/CUR	[...] contei com o <b>apoio dos professores</b> , que me auxiliaram na compreensão do processo de trabalho e na resolução das questões burocráticas que fazem parte da profissão (PDIn3 – UFMT/CUR, 2023, grifo nosso).
PDIn4-UFR	Recebi <b>apoio de docentes</b> , também do próprio departamento. Eu digo direção, assim, porque eu passei por um período difícil. É, bem no primeiro semestre, então não posso



dizer que eu não recebi apoio. Eu recebi apoio sim. É, de vários docentes, colegas. Eu tive que me afastar uns dias por conta disso, por questões psicológicas e eu porque tudo era adaptação para mim. Eu não sabia, foi um baque muito grande. Então para mim esse apoio ele foi primordial, né. Todo mundo me amparou na hora que eu precisei, porque realmente eu estava desconectada de mim mesmo. Nesse período, então, eu recebi apoio deles e isso eu não tenho que reclamar. E eu digo apoio, apoio emocional, apoio, é pedagógico, porque tinham disciplinas que eu não conseguia. Eles, não, têm esse material. Isso aqui vai te ajudar. Então assim, esse **apoio, eu recebi, tá, principalmente de docentes, colegas, né, principalmente.** [...] mas o acompanhamento, nem falo ali dentro da sala de aula. O acompanhamento para nos, em nos instruir, no sistema, é, eu ainda **não tive capacitação pedagógica**, até esse momento. [...] Nosso emocional, porque, o nosso emocional reflete na sala de aula. Não adianta, tinha dias que eu vinha no primeiro, hoje eu digo que eu estou no processo melhor, mas no início, tinha dias que eu falava, meu Deus, eu não vou conseguir dar essas aulas, você vim e você resgatava forças e dava. Mas não é também só na cúpula, fulano ou ciclano, não, eu acho que é um processo de adaptação, por isso que **o acompanhamento seria importante.** [...] não é pegando a mão e fazer por você, mas ali te amparar em algumas outras questões, dúvidas gerais, onde, porque às vezes, como eu, respeito muito é hierarquia, e dá vergonha de perguntar certas coisas, né. Então a gente fica assim, nossa, mas será que eu, talvez, eu deveria saber por estar aqui. Mas a gente é novo, a gente tem que ter o direito da dúvida, então o acompanhamento a gente daria liberdade para perguntar nesse sentido, tá (PDIn4 – UFR, 2023, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados (2023).

Percebe-se, na narrativa da pessoa docente<sup>1</sup> (PDIn1-UFMT) que a formação ofertada não considerou as reais necessidades formativas dela, o que lhe causou desmotivação. Sob esse ponto de vista, Imbernón (2010, p. 41) ressalta que a formação “[...] transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualiza, válida para todos sem diferenciação, distante da realidade dos problemas práticos e reais, é fundamentada em um educador ideal que não existe,” joga recurso da formação de professor no lixo da inutilidade.

Ainda sobre essa formação narrada pela pessoa docente iniciante<sup>1</sup>, Marcelo (1999, p. 120) adverte que os programas de formação voltados para a iniciação à docência devem “ser flexíveis, adaptados às necessidades individuais e à situação de trabalho do próprio professor”, bem como ressalta a importância do professor de apoio, também chamado de professor mentor, que é um componente, uma ação dentro do programa de indução docente.

A indução docente, por sua vez, conforme Cruz, Farias e Souza (2020, p. 13), consiste no processo de acompanhamento do professor iniciante durante sua inserção na profissão docente, tendo por “base um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria”, fato este que não ocorreu nos relatos das pessoas docentes iniciantes 1 e 3 UFMT.

Saliento, ainda, que nas narrativas fica evidente que os iniciantes receberam

apoio pontual de alguns professores, fato este que não pode ser classificado como mentoria (professor mentor), uma vez que a pessoa docente iniciante<sup>1</sup> afirma ter sido um auxílio eventual, assim, não há uma política de mentoria na Instituição. Ressalto que a indução é um processo, que não acontece em ações isoladas, somente se estabelece de forma organizada e planejada, por meio de projetos, programas, políticas ou ações sacramentadas com essa finalidade.

Diante desse contexto, observa-se que de acordo com Hees e André (2018, p. 231), inúmeras “dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes poderiam ser amenizadas com iniciativas institucionais de apoio à sua inserção na docência universitária”. Nessa perspectiva, Veenman (1988), Marcelo (1999), Tardif (2013), Hees e André (2018) consideram a indução como importante estratégia, na inserção do professor iniciante, pois contribui com a redução do choque com a realidade, denominado por Veenman (1988).

Nesse contexto de inserção na carreira docente do Ensino Superior, quanto ao apoio institucional que recebeu nessa fase iniciática, as pessoas docentes iniciantes 2 e 4 UFR apontam para uma acolhida bem-sucedida entre seus pares. E afirmam que os colegas docentes os ajudavam nos esclarecimentos de dúvidas. Essa ajuda informal e voluntária, recebida de seus pares, contribuiu para sua integração ao ambiente de trabalho.

Percebe-se nos relatos uma acolhida, por parte de seus colegas professores, não configurando, no entanto, numa política de acolhida institucional, uma vez que foi realizada por forma eventual. Nessas narrativas, não encontrei indícios de acompanhamento que nos remeta à mentoria, que é a existência de um professor mentor legalmente constituído institucionalmente, para essa finalidade, “que se defina pela existência de um programa sistemático de indução profissional que prepara e treina aqueles que irão acompanhar o professor iniciante”. (Hees; André, 2016, p. 118). Vale ressaltar que a PDIn4-UFR evidenciou que não recebeu formação pedagógica, até o presente momento, bem como não foi acompanhada nesse período de inserção à docência na instituição.

Sobre a ausência de acompanhamento, Cunha (2010, p. 143) afirma que “no Brasil não temos tido tradição com a preocupação com os docentes principiantes. Não raras vezes se naturaliza a chegada deles ao sistema escolarizado ao qual se incorporam sem nenhuma ação especial de acompanhamento e apoio”. Assim, fica

evidente que não há ainda uma cultura institucionalizada de consciência que o professor iniciante vive uma fase complexa e que necessita apoio e acompanhamento.

### 8.2.3 Eixo 3 – Necessidades formativas de professores iniciantes da Educação Superior na perspectiva da indução

Nesse terceiro eixo, encaminhei as questões com objetivo de identificar nas respostas dos docentes se há ações formativas desenvolvidas, pela Instituição, na perspectiva de indução, que os ampare nessa fase inicial da carreira, como também levantar suas necessidades formativas. As necessidades formativas, às quais tenho interesse nesse eixo, se referem à “constatação dos desejos dos sujeitos e têm características reflexivas e individuais quanto às necessidades de desenvolvimento”, representa o que pode ser realizado, além do mínimo ofertado, para alcançar os resultados desejados. Hees e André (2018, p. 233), afirmam que basicamente, é a diferença do que temos, que é o estado atual, para o que desejamos ter, que vai estabelecer as necessidades formativas. Nessa perspectiva, Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020), reiteram que:

As necessidades formativas estão em constante movimento, não são estáticas ou pré-definidas, pois são influenciadas pelas condições concretas em que as práticas docentes são realizadas e pelas relações internas e externas que ocorrem nos espaços educativos (Sousa; Rocha; Oliveira; Franco, 2020, p. 3-4).

Nesse contexto de necessidades formativas, nos espaços educativos seguem os relatos das pessoas docentes iniciantes (PDIn1-UFMT/CUR, PDIn2-UFR, PDIn3-UFMT/CUR e PDIn4-UFR), participantes da pesquisa:

Quadro 12 – Necessidades formativas docentes

Pessoa Docente Iniciante	Eixo 3 – Necessidades formativas de professores iniciantes da Educação Superior na perspectiva da indução
PDIn1-UFMT/CUR	Ah eu, eu senti no começo um pouco assim de trabalhar essas questões de <b>diversidade, e de didáticas</b> , [...] <b>de didáticas variadas</b> pra que a gente não fique tão palestrante, no começo que a gente termina ficando um pouco <b>palestrante no começo</b> . Que eu tive que ir desenvolvendo muito assim, no suor individual buscando mesmo, hoje eu trabalho em sala de aula com recurso, é, recurso artístico. Eu vi que é uma coisa que rola. E trabalhos de grupo. [...] mas até chegar aí, foi um processo, né. Então assim, eu senti nesse tempo inicial, assim, na construção disso. Eu agora meio que já saquei a coisa, né. O que é que eu hoje sinto falta em termos de formação, mas que tem a ver com a própria precarização da estrutura de trabalho docente com uma quantidade ínfima de docentes e hoje a gente

	<p>vê agora, né. As coisas que a gente fica acompanhando, né. As questões do poder institucional, quanto à Instituição ela precisa mostrar-se criando novos cursos quando não tem nem docentes dentro dos cursos, suficientes. E aí por que que eu tô falando disso? Porque quanto menos docente tem, <b>mais é suado você sair</b>, por exemplo, <b>pra fazer capacitação</b>. Então eu sinto que assim, era muito importante que a gente pudesse sair, né? Assim, com mais facilidade. Existe agora, existe um <b>ranqueamento aqui de produtividade</b>, de não sei quê, pra você, é pra ver quem entra na fila pra fazer a, acho que agora é afastamento pra pós-doutorado. Então assim, eu acho que tem uma coisa da Instituição que ela, é, ela cede, ela confirma a <b>precarização</b> meio que com um certo gozo, porque ela pra dizer a gente tem pouco e agora porque a gente tem pouco a gente vai dificultar, vai criar aqui um ranqueamento. Quer dizer, a coisa era pra se resolver de uma outra forma, né. Veja, você se capacitar, se capacita quem melhor fez. Veja que a lógica é errada, né. Porque se cria um ranqueamento, você <b>capacita quem melhor fez</b>, é como se você estivesse dizendo, se capacita quem já está melhor e na verdade ninguém nunca está melhor, mesmo quem está num ranqueamento precisa sim, quem está no topo alto de ranqueamento, de produtividade e tal, precisa sim, se qualificar ainda mais, só que eu acho que todo mundo precisa se qualificar na Universidade, né? Então, a coisa não poderia se dar por essa política, né? [...] acho que tem uma questão aí, na forma de construção da política institucional que viabilize, <b>a formação</b> por uma outra via, que não seja o <b>reforço da meritocracia</b>. [...] Então assim, eu acho que nesse sentido, acho que tem coisas assim, que de repente daria pra fazer uma formação muito prática assim, tipo, [...] de fazer <b>pesquisa</b>, inserir no CEP (Plataforma Brasil/Comitê de Ética em Pesquisa). Passar pesquisa pelo CEP, como faz o plano de estudantes orientadas e orientando <b>plano de trabalho</b>, de pesquisa. Às vezes isso é muito simples, mas como você não sabe, você acha que é uma coisa muito surreal de difícil, né. Então assim, a <b>extensão</b> também. [...] então assim, se tivesse um tempo desse na Universidade apresentando, olha a pesquisa você faz assim, cadastra assim, quando você cadastra a extensão, o que na verdade existe um protocolo, [...] de inserir, vai por aqui, depois vai por ali. Mas eu acho que assim que você entra, é muita coisa. Eu acho que teria, sabe? (PDIn1-UFMT/CUR, 2023, grifo nosso).</p>
<p>PDIn2-UFR</p>	<p>Sugiro um treinamento antes do início à docência. Temos um <b>Curso</b>, que é ofertado no primeiro ano da carreira, mas é de <b>curta duração</b> e não contempla todas as questões que precisamos conhecer. E esse Curso ocorre somente depois que já iniciamos, o ideal seria passar por esse treinamento antes de entrar efetivamente em sala de aula. Sinto falta de algumas formações, no que concerne <b>às metodologias pedagógicas</b>, atualização dos <b>métodos de ensino e avaliação</b>. No meu caso, como sou bacharel [...], não tive nenhuma formação aprofundada acerca de Pedagogia. As temáticas mais importantes para mim seriam <b>metodologias e processos de ensino aprendizagem, além de métodos de avaliação</b>. Além disso, seria interessante abordar um pouco sobre <b>os sistemas</b> utilizados na Universidade, como <b>o Suap, o SEI</b>, além de explicar um pouco sobre toda a parte <b>burocrática</b> que tem por trás do funcionamento da Instituição. Eu, por exemplo, não fazia ideia de como era todo o sistema e do quão complexo é (PDIn2-UFR, 2023, grifo nosso).</p>
<p>PDIn3-UFMT/CUR</p>	<p>Para amenizar os desafios no ensino superior, é fundamental investir em <b>formação contínua para professores</b>, promover <b>mentoria</b> entre docentes, oferecer <b>apoio institucional</b>, desenvolver recursos de ensino, incentivar a <b>interação entre professores e alunos</b>, estabelecer avaliação e <i>feedback</i> contínuos, incentivar pesquisa, fornecer flexibilidade curricular, reduzir a burocracia, e oferecer <b>apoio psicológico</b>. Essas medidas podem melhorar o ambiente de ensino superior e facilitar o trabalho dos professores. As necessidades formativas variam de acordo com o contexto e as áreas de atuação, mas <b>investir no desenvolvimento contínuo dos professores</b> universitários é fundamental para garantir um ensino de qualidade e uma experiência educacional enriquecedora para os alunos. Exemplos: formação pedagógica, habilidades tecnológicas, métodos de aprendizado ativo, avaliação, sensibilidade multicultural, pesquisa, desenvolvimento pessoal, inovação curricular, gestão de sala de aula, habilidades de comunicação e bem-estar (PDIn3-UFMT/CUR, 2023, grifo nosso).</p>

<p><b>PDIn4-UFR</b></p>	<p>Eu sinto falta, na verdade, eu acho necessário, nem é nem falta, porque falta, é como se não fosse uma questão mais minha, né! Eu acho que é necessário, sim, até porque você pode ter hoje em dia, a gente tem tantas <b>formas de ensino, metodologias de ensino</b>, está aí as metodologias ativas, né, que está tão falada. Então assim, esses cursos é, pra mim é, eu acho que isso dá um norte, porque auxilia no seu preparo de aula, no seu plano de ensino, isso reflete no que você pode trazer para os estudantes de diferente, que hoje em dia eu, eu acho assim, que é a sala de aula e só o professor ali, todas as aulas, só ele falar como se ele fosse um, só ele transmitisse a informação não é eficaz, mas é que métodos tradicionais, uma boa aula no quadro, uma boa explicação. Não estou falando que os métodos tradicionais não sejam eficientes, mas essa <b>diversificação do ensino</b> também favorece que o professor forme estudantes com <b>diferentes abordagens</b>. Então, para mim, eu acho necessário. Olha, eu acho muito interessante, eu tenho pensado nesses <b> cursos de capacitação pedagógica e também de sistemas</b>, assim, porque facilita, ajuda [...]. Além disso, questões interessantes, na pesquisa que, o que a gente pode fazer? Como que funciona a pesquisa aqui? Sabe assim, esses nortes, porque já que a universidade é <b>ensino, pesquisa e extensão</b>, você receber instruções primordiais desses três (3) aspectos, eu acho que facilitaria muito a vida do docente, porque não significa que eu sou obrigada a fazer todos os três (3), mas, ah, eu quero me dedicar à pesquisa. Então eu sei que o caminho é esse. Não, eu quero me dedicar à extensão. Eu sei que o caminho é esse. É, eu vou, vou ficar no ensino. Esse é o caminho, né. Então isso, essas instruções, elas são interessantes até para que a gente possa andar de forma legal dentro dos processos que corram dentro da Universidade. Então, para mim, essa <b>formação</b> desse tríplice ela seria perfeita (PDIn4-UFR, 2023, grifo nosso).</p>
-------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados (2023).

Observa-se, nas narrativas, que as pessoas docentes iniciantes relatam a necessidade de formação relacionada a questões de diversidade, metodologias variadas, métodos de ensino e avaliação, manuseio dos sistemas internos, instrução para submissão de projetos de pesquisa, da extensão, orientação sobre as normas e regimentos internos da UFR, apoio psicológico, entre outros. Apontam, também, para a necessidade de a instituição investir em formação continuada para os professores, promover ações de mentoria entre os docentes, bem como facilitar o acesso à formação.

Percebe-se, a partir dos relatos, que todas as pessoas docentes participantes da pesquisa apontaram para a necessidade formativa que concerne às metodologias de ensino. Acredito que essa unânime demanda tem sua origem enraizada no desprestígio da formação didático-pedagógica pela LDB/96 e pelos programas de pós-graduação Stricto Sensu. Essa ausência de formação pode levar os docentes a seguirem como “modelos” suas experiências adquiridas enquanto alunos, como bem nos asseguram Pimenta e Anastasiou (2014), que:

[..] quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como aluno de diferentes professores ao longo da vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram

modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 79).

Observa-se, no relato da PDIn1-UFMT/CUR, a tentativa de negação do modelo “negativo” de ser professor, pois há uma preocupação em não ficar “palestrante”, modelo esse considerado como “negativo” na experiência dela. O sentido da expressão professor “palestrante”, está ligado ao conceito de aulas apenas expositivas, ao que Hees e André (2018, p. 236) explicam ser um “modelo pedagógico hegemônico de ensino centrado nos conteúdos e no ensino transmissivo”. Ressalta-se que houve, também, uma preocupação em buscar informação/formação para construir metodologias que trabalhem conteúdo contextualizado e integrado, considerando a diversidade dos alunos. Nesse contexto, Zabalza (2004) evidencia:

[...] a importância das metodologias (que devem estar muito atentas ao modo de como os alunos “entendem” o que lhes é ensinado), a necessidade de ajudar a amplitude dos conteúdos às condições reais de tempo disponível, a atenção imprescindível ao número de alunos como condição que nos permitirá adaptar melhor os processos de ensino às características e as condições dos sujeitos formados (Zabalza, 2004, p. 171).

Outro apontamento, que surge na narrativa da PDIn1-UFMT/CUR, se refere às necessidades formativas relacionadas ao momento atual, “o que é que eu hoje sinto falta em termos de formação, mas que tem a ver com a própria precarização da estrutura de trabalho docente com uma quantidade ínfima de docentes e hoje a gente vê agora, né” (PDIn1-UFMT/CUR, 2023). A precarização referida, diz respeito à baixa quantidade de docentes lotados no Curso e oferta de formação, bem como os trâmites para afastamento para qualificação docente, “Porque quanto menos docente tem, mais é suado você sair, por exemplo, pra fazer capacitação. Então eu sinto que assim, era muito importante que a gente pudesse sair, né? Assim, com mais facilidade” (PDIn1-UFMT/CUR, 2023).

Observa-se nesse relato a afirmação da necessidade de formação e a dificuldade de o/a profissional poder licenciar-se para tal, devido à falta de professores, evidenciando-se a necessidade de qualificação docente revista no plano de carreira institucional, somada pela ausência de condições estruturais.

A participante continua sua narrativa, acrescentando suas dificuldades enfrentadas institucionalmente, no âmbito da formação docente “existe um ranqueamento aqui de produtividade [...] ela confirma a precarização meio que com um certo gozo, [...] capacita quem melhor fez [...] reforço da meritocracia” (PDIn1-UFMT/CUR, 2023).

A narrativa apresenta vários elementos de análise, ao ver a meritocracia como critério para formação, precarização, em virtude de possuir poucos docentes lotados no Curso, o que dificulta, nos moldes impostos, atualmente descritos na narrativa, a saída para formação e ausência de política que viabilize a formação. Tal meritocracia é possível de ser percebida nos Planos de Qualificação Docente dos Institutos/Faculdades da UFR, os quais, em sua maioria, preconizam que os critérios de definição da fila para afastamento estão ligados à produção bibliográfica qualificada. O Plano de Qualificação Docente do Instituto de Ciências Humanas e Sociais/UFR – 2023, evidencia em seu artigo 9º, que:

Art. 9º As condições para requerer afastamento para pós-doutorado são as seguintes: I. Ter pelo menos uma produção bibliográfica qualificada (preferencialmente segundo a classificação Qualis Capes vigente), oriunda de atividades de pesquisa desenvolvidas nos últimos três (3) anos, decorrentes de projetos regularmente cadastrados junto à Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa ou desenvolvidos em redes de pesquisa e projetos de extensão regularmente cadastrados junto à Pró-reitoria de Extensão; [...]. (Plano de qualificação docente/ICHS/2023).

Observa-se a necessidade de se criar políticas de formação que contemplem todos os docentes, sem o reforço da meritocracia como critério.

Outro fato importante, dos relatos, é que a pessoa docente iniciante<sup>2</sup> sugere um “treinamento”, sendo possível perceber que a fala se dá por desconhecimento do termo e por não ter tido acesso à formação. Imbernón (2010, p. 54, grifo nosso), esclarece que a premissa básica de “treinamento”, é que “existe uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos pelos professores nas aulas, de forma que, para aprendê-los, são utilizadas modalidades como  **cursos**, seminários dirigidos, oficinas com especialidades” ou da forma que se queira nominá-las.

O Curso de curta duração, que a pessoa docente iniciante<sup>2</sup> (PDIn2-UFR) se refere é o I Curso de Docência no Ensino Superior, o qual foi apresentado neste estudo, nesta seção, confirmando na narrativa como um Curso de curta duração, que não contempla todas as necessidades formativas docentes. A pessoa docente iniciante<sup>2</sup> (PDIn2-UFR, 2023) segue a narrativa, sugerindo formações com as temáticas de “metodologias pedagógicas, atualização dos métodos de ensino e avaliação”; por fim, afirma ser bacharel e não ter tido formação aprofundada acerca de questões pedagógicas. No caso dos professores iniciantes bacharéis, Hees e André (2018) afirmam que:

Como muitos não tiveram uma formação pedagógica, ou seja, não fizeram cursos de licenciaturas, sentem insegurança, e se acham confusos, pois sentem necessidade de saberes e conhecimentos que não foram desenvolvidos na sua formação inicial (graduação) (Hees; André, 2018, p. 224).

Somado a isso, a PDIn2-UFR frisa como necessidade formativa os métodos de avaliação, esse questionamento ocorre, pois estamos habituados a uma tradição centenária, onde os professores elaboram bem as provas e as aplicam nas datas previstas no calendário acadêmico. E os alunos, por outro lado, se preparam para esse período, vivendo dias de nervosismo, tensão e medo. Os resultados dessas avaliações servem para aprovar, reprovar ou classificá-los em forma de *rankings*. Essa descrição do modelo de avaliação é evidenciada por Gaeta e Masetto (2013, p. 89), ao afirmarem que, “esse ritual, com algumas modificações, marcou nossa passagem pela escola, desde a educação básica até a educação superior. E quando passamos de aluno para professor continuamos repetindo o mesmo ritual, com as mesmas consequências”.

Ao pensar na aplicabilidade dos métodos avaliativos, entendo que é necessário compreender primeiro o propósito da avaliação, que de acordo com Gaeta e Masetto (2013):

[...] a aprendizagem é um processo, isto é, um movimento contínuo que se desenvolve com um certo tempo. Nas IES, esse tempo em geral é de um ou vários semestres, durante o qual o processo de aprendizagem é realizado pelos alunos, que, como são heterogêneos e diferentes, não percorre com o mesmo ritmo, a mesma profundidade, nem com a mesma facilidade (Gaeta; Masetto, 2013, p. 90).

Esse processo de aprendizagem deve acontecer de forma conjunta entre professor e aluno, sendo acompanhado de um processo de avaliação que promova a informação (*feedback*), visando orientar os envolvidos no processo a atingir seus objetivos formativos no decorrer do semestre.

Nesse contexto de necessidades formativas, a pessoa docente<sup>3</sup> (PDIn3-UFMT/CUR) evidencia que essas necessidades variam de acordo com o contexto e a área de atuação docente. Assim, observa-se que a formação genérica, em cursos de curta duração, fragmentada, não repercute melhoria entre os professores. Os professores possuem necessidades formativas específicas, que precisam ser consideradas, bem como possuem situações problemáticas, que precisam ser analisadas. Para ativar a análise dessas situações, de acordo com Imbernón (2010, p. 57), deve-se “conectar conhecimentos prévios a novas informações em um



processo cíclico de inovação-formação-prática”. Em outras palavras, é necessário desenvolver saberes e conhecimentos, que ainda não foram desenvolvidos.

As pessoas docentes iniciantes 1, 2, 3 e 4, apresentam também, como necessidades formativas, além das temáticas inerentes à sala de aula, a demanda de uma formação com temáticas voltadas para a área administrativa, como as instruções e regulamentos de funcionamento da UFR, o manuseio dos sistemas de uso interno (SEI, SUAP, entre outros) e suas normas e condutas (burocracias) institucionais.

Os aprendizados, no que concernem às normas, valores, cultura e condutas fazem parte do processo de socialização do iniciante. Esse processo de socialização do iniciante, reporta ao que Marcelo (1999) afirma ser aprendizados necessários, para que o professor desenvolva suas atribuições dentro da Instituição.

A necessidade de instituir-se uma política de formação continuada para os docentes iniciantes fica evidenciada no relato da pessoa docente iniciante<sup>3</sup>, ao expor necessidade de a instituição investir em formação docente, promover ações de mentoria e oferecer apoio institucional. Nesse contexto, fica irrefutável a necessidade de a Instituição instituir políticas ou ações formativas desenvolvidas, na perspectiva de indução, que os ampare nessa fase inicial da carreira.

## 9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente estudo intitulado “Professores iniciantes da Educação Superior da UFR: inserção, indução e necessidades formativas em narrativas”, surgiu do interesse em investigar como ocorre o processo de inserção, indução e as necessidades formativas dos professores iniciantes da Educação Superior na UFR. A inquietação originou-se da vivência como servidora Técnica em Assuntos Educacionais da Instituição, onde presenciei os anseios e dificuldades dos iniciantes no magistério superior. Na pesquisa pude encontrar nos relatos as respostas aos questionamentos realizados na investigação e, para além deles, pude refletir e entender os anseios, angústias e dificuldades, que por vezes ficaram escondidas por trás de cada rosto, agora desveladas por meio das narrativas.

A partir dos dados coletados, foi possível identificar como ocorreu o processo de inserção dos professores iniciantes na docência da UFR, bem como suas necessidades formativas nessa fase iniciática, o que possibilita o início de um debate sobre as importantes temáticas que foram evidenciadas na análise e na contextualização dos relatos, assim como refletir sobre a formação dos professores iniciantes da Educação Superior na UFR. Os dados levantados por meio da análise documental, visita *in loco* e entrevistas, apontam para a ausência de projetos, programas ou políticas institucionais estruturadas voltados para a formação do professor iniciante, na inserção na carreira docente do magistério superior desta Universidade.

Na análise dos dados, fica evidente que os professores iniciantes da Educação Superior da UFR são responsáveis por inserir-se na profissão, encontrar formas de adaptação e sobrevivência nessa fase inicial da docência. Desse modo, os registros da investigação apontam para a realização, no caso dos iniciantes que ingressaram pela UFR, de apenas duas (2) iniciativas de ações formativas pontuais e fragmentadas voltadas para o acolhimento dos docentes, sendo: uma acolhida e um Curso de curta duração. Vale salientar que a formação de professores não deve acontecer de forma pontual e fragmentada, de curta duração, e em formatos de pacotes prontos acabados e isolados, ela deve ser realizada de forma continuada e permanente.

No caso dos professores iniciantes que foram empossados pela UFMT, os relatos revelam que eles obtiveram como formação apenas um Curso *On-line*, em uma plataforma. A fala da pessoa participante da pesquisa, evidencia que o Curso não

atendeu suas necessidades formativas, pelo contrário, foi mais uma atribuição em meio a tantas outras. A formação que não considera as necessidades formativas dos docentes, sendo transmissora e uniforme, aplicável a todos sem considerar as necessidades específicas, com teorias predominantemente descontextualizadas, desestimula a participação dos professores de forma efetiva, e desperdiça recurso da formação (Imbernón, 2010). Dessa maneira, a formação de professores deve ser flexível, adaptada às necessidades individuais e coletivas, bem como considerando as situações/condições de trabalho do próprio professor.

Com relação à acolhida, conclui-se, a partir dos relatos, que houve uma acolhida por parte de alguns professores e/ou servidores, que foi fundamental para os professores iniciantes. No entanto, percebe-se também que não há uma política de acolhida de forma estruturada e organizada institucionalmente voltada para recepção dos professores iniciantes. No caso dos empossados pela UFR, fica evidente que houve uma ação de acolhida fragmentada e pontual, mas não se transformou em programa ou política de acolhida. Há que se socializar os dados da pesquisa, de modo a ouvir os professores iniciantes, gerando assim iniciativas da gestão nesse sentido.

A respeito do processo de inserção na carreira, ambos iniciantes relatam que esse processo foi marcado por anseios e dificuldades, somados à ausência de uma política institucionalizada voltada ao adequado acolhimento, inserção e indução do professor iniciante. O misto de sensações ficou marcado nas falas das pessoas docentes participantes desta pesquisa, de um lado a alegria da aprovação, de outro a ansiedade gerada, principalmente, em virtude da fragmentação familiar. Iniciar, como bem sabemos, nunca foi fácil, ainda mais em uma profissão tão complexa como a docência, somada ao fator de distanciamento familiar, que é o caso dos iniciantes que adentram a Universidade advindo de diversas regiões do País e até mesmo fora dele.

O apoio psicológico, evidenciado em algumas falas, retrata essa necessidade. Acredito que a Instituição tem condições de realizar essa assistência, seja mediante parceria com o Curso de psicologia, seja disponibilizando atendimento por meio da psicóloga que é servidora da Instituição, implantando programa ou projeto para essa finalidade.

Quanto à cultura institucional, houve uma fala que frisou sobre o perfil conservador da institucional, e a expectativa de ser um lugar mais crítico. Desse modo, entendo que a cultura institucional reflete nas ações dos docentes. Sendo um

momento de confronto com a realidade, que está ligado ao processo de socialização profissional do professor iniciante, onde contrasta às experiências anteriores trazidas pelos docentes com os reajustes a serem feitos em função da nova realidade de trabalho (Tardif, 2013). Assim, é importante que a Instituição faça uma reflexão no momento da constituição dos seus Atos Normativos e regulamentares institucionais, para que sempre sejam caracterizados para universalidade, influenciando positivamente e favorecendo a inexistência de conflitos.

Acerca da relação entre os pares, os iniciantes revelam que receberam apoio e foram acolhidos pelos professores experientes, foram auxiliados em relação a sistemas, às burocracias administrativas, à indicação de material, e até mesmo apoio psicológico, embora afirmam que não receberam acompanhamento, e que esse apoio foi realizado de forma eventual pelos colegas professores. Pensando em fortalecer essas relações e romper com a tradição do trabalho solitário do professor universitário, é necessário repensar espaços de formação que viabilizem a construção coletiva entre os pares, por meio de trocas de experiências, das práticas em sala de aula, dos debates sobre as dificuldades e desafios enfrentados na docência que propicie pensar a construção de novos caminhos.

Historicamente, os professores do magistério superior das universidades públicas têm sua trajetória marcada pelas políticas de valorização da pesquisa em detrimento da formação didático-pedagógica, como é notoriamente evidenciado na LDB/96. Isso favorece que os professores, principalmente os Bacharéis, cheguem à docência universitária com insegurança, necessidade de desenvolver saberes e conhecimentos que não foram desenvolvidos na formação inicial, conforme percebido na fala no decorrer das narrativas.

Essas inquietudes e tantas outras dificuldades inerentes a essa fase inicial poderiam ser amenizadas por meio da inserção. Diante dos relatos dos docentes iniciantes, no que tange às suas necessidades formativas, elencando temáticas como diversidade, metodologias diversificadas, métodos de ensino e avaliação, formação voltada para os trâmites administrativos, o uso correto das plataformas internas, a construção de uma política institucional que viabilize a formação dos professores, é possível iniciar, ainda que de forma embrionária, um programa de indução docente que contemple essas temáticas por eles evidenciadas, consistindo a UFR na primeira universidade pública de Mato Grosso a lançar-se a um programa deste porte, altamente produtivo aos iniciantes, aqueles que participavam da Educação Superior.

De minha parte, enquanto pesquisadora, relato que investir nesta pesquisa representou um momento ímpar, que vai muito além da produção do conhecimento, faz parte do meu desenvolvimento intelectual e profissional. A pesquisa, ela nos desafia, nos move e nos motiva, de maneira criativa, incentivando o desenvolvimento do pensamento inovador e da capacidade crítica. Hoje, vislumbro outro olhar sobre o meu trabalho enquanto Técnica em Assuntos Educacionais, o que me possibilita encontrar soluções originais para inúmeras situações cotidianas vivenciadas enquanto profissional da educação.

Finalizo esse trabalho, me sentindo agraciada pela oportunidade de aprofundar meus conhecimentos e contribuir com o avanço de estudos na área de formação de professores para Educação Superior. E que, após ouvir todas as narrativas, e sentir suas necessidades, anseio prementemente que essa pesquisa sirva de semente para implantação de programas de formação voltados para os professores do magistério superior desta instituição.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, Laci Maria Araújo. **Campus de Rondonópolis: três décadas de história**. Cuiabá: EdUFMT, 2006. 52 p. v. 1.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes; MARTINS, Rosana Maria. Histórias de vida, memórias e narrativas: apontamentos teórico-metodológicos. *In*: ROCHA, Simone Albuquerque da; WILLS, Elni Elisa (org.). **Formação de professores: embates e lutas por uma formação da/na praxis pedagógica**. Rondonópolis: UFR, 2022. p. 160-179. v. 1.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, [S. l.], n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1161>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodriguês. **O que é educação**. 49ª reimpressão. São Paulo, Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Editai nº 07/REITORIA/UFR/2021 – Concurso Público de Provas e Títulos para Provimento de Cargos Professor da Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)**. Disponível em: <http://www.cev.ufmt.br/Portal/Concursos/docenteUfr2021/Editai%2007%20REITORIA-UFR-2021%20-%20Docente.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-superior/educacao-superior-brasileira-1991-2004-2013-mato-grosso>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.637, de Criação da Universidade Federal de Rondonópolis, por desmembramento de Campus, de 20 de março de 2018**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13637.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20criada%20a%20Universidade,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13637.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20criada%20a%20Universidade,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico). Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Universidade Federal de Rondonópolis. **Resolução CONSUNI nº, 40 de 22 de junho de 2021**. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o quinquênio 2021 – 2025. Rondonópolis, 2021. Disponível em: <https://ufr.edu.br/institucional/pdi/>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Universidade Federal de Rondonópolis. **Plano de qualificação docente do Instituto de Ciências Humanas e Sociais – 2023**. Rondonópolis, 2023.

CLANDININ, Jean. CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLEMENTE, Adriana dos Reis. **Inserção e indução à docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis 2020.

CONCEITO CAPES. **Avaliação quadrienal**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2020>. Acesso em: 10 maio 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SOUZA, Márcia de. **Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades**. 2020. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=indu%C3%A7%C3%A3o+docente&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=indu%C3%A7%C3%A3o+docente&btnG=). Acesso em: 17 jun. 2023.

CUNHA, Luíz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIAS FILHO, L. M; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 23, p. 185-195, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt#>.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. **Coleção Didática**, [S. l.], p. 129-146, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 54, p. 525-536, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 73-86, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 189-197, 2010.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SOUZA, Márcia de. **Indução profissional e o início do trabalho docente**: debates e necessidades. 2020. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=indu%C3%A7%C3%A3o+docente&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=indu%C3%A7%C3%A3o+docente&btnG=). Acesso em: 15 jun. 2023.

DURHAM, Eunice. R. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. O trabalho foi apresentado no seminário sobre educação no Brasil organizado pelo Centro de Estudos Brasileiro e pelo Departamento de Educacionais da Universidade de Oxford em março de 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, [S. l.], ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Formação continuada de/para/com docentes: Para quê? Para quem? *In*: IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. [S. l.]: Edições Hipótese, 2019. P. 96-109.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Políticas da educação superior. *In*: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. 1 v.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos, T. **O professor iniciante do ensino superior**. São Paulo: Editora Senac, 2013.

GATTI, Bernardete A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. **Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 16, 2003.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas 2009.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. *In*: GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. p. 65-92.

HEES, Luciane Weber Baia; André, Marli. Desafios e necessidades formativas de docentes iniciantes da educação superior. *In*: PASSOS, Laurizete Ferragut. (org).



**Formação de formadores e cursos de licenciatura:** contextos, práticas e pesquisas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

HEES, Luciane Weber Baia. **O início da docência de professores da educação superior.** 2016. 176 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Orientadora: Marli Eliza D. A. de André.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, Antonio (org.) **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995. p. 39-46.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança educativa e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2000.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In:* RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: INEP, 2006. p. 63-84. v. 5.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 33, 2021.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MARCELO, Carlos Garcia. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 28, 2010. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/31834>. Acesso em: 19 maio 2023.

MARTINS, Rosana Maria. **A Planificação Docente no Ensino Superior.** Um estudo de caso. 2006, 426 f. (Doutorado em Educação) – Facultad de Educación da Universidad de Extremadura (ES) – Programa de Doctorado “Formación del Docente Universitario”. Orientador: Florentino Blázquez Entonado.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 4-25, 2009.

MONEGATTO, Elisângela Cristina. **Inserção profissional docente no Ensino Superior**: experiências formadoras de professoras que atuam no curso de Pedagogia. 2021. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd-So, Universidade Federal de São Carlos - Câmpus Sorocaba, São Paulo, 2021. Orientadora: Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação, 2 ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta Antunes Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], n. 33, p. 111-125, 2016.

PASSOS, Laurizete Ferragut; SILVA, Sandra Regina; MARQUESI, Denise Bagne. Desafios pedagógicos e institucionais de professores iniciantes no ensino superior e as implicações para os cursos de formação de professores. **Educere et Educare**, [S. l.], 2014.

PASSOS, Laurizete Ferragut; VASCONCELOS, G. T. B. de; SIGNORELLI, G. Os professores iniciantes no ensino superior e os dilemas do início da carreira: necessidades formativas e dificuldades explícitas. **Anped sudeste**, [S. l.], 2014. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/glc3a1ucia-signorelli-de-queiroz-gonc3a7alves-georgina-terezinha-brito-de-vasconcelos-laurizete-ferragute-passos.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em formação)

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

PINHEIRO, Tarciana dos Santos; SOUZA, Ana Paula Gestoso de. Narrativas de professoras iniciantes: uma análise das formações identitárias. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 359-378, 2019.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 60-80, 2019.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, [S. l.], v. 39, n. 3, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, [S. l.], v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. **NUPES**, documento de trabalho, São Paulo v. 8, p. 91, 1991.

SOARES, M. B.; MAFRA, S. C. T.; FARIA, E. R. de. **A relação entre a carreira do magistério superior, suporte familiar e estresse ocupacional dos docentes da Universidade Federal de Viçosa-MG** / The relationship between career top magisterium, family support and occupational stress of teachers in Federal University of Viçosa-MG. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 321-334, 2018. DOI: 10.15448/1677-9509.2018.2.24990. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/24990>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [on-line]**. Salvador: EDUFBA, 2010. ISBN 978-85-232-0903-2. Disponível em: SciELO Books.

SOUZA, Sandra Novais; ROCHA, Simone Albuquerque; OLIVEIRA, Marli Amélia Lucas; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Necessidades formativas de professores iniciantes na Educação Básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4175116-e4175116, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação, Santa Maria**, p. 39-50, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Xamã, 2009.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser professor: un análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, A. **Coord. Perspectivas y problemas de la formación docente**. Madrid, Narcea, 1988.

WIEBUSCH, Andressa. **Aprendizagem docente no Ensino Superior**: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante. 2016. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016. Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan.

WONG, Harry K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando (Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving). **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 4139112, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139/1099>. Acesso em: 22 jun. 2023.

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