



Inserção de professores em início de carreira no Ensino Universitário

Insertion of early-career teachers in University Education

Luciane Weber Baia Hees

Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP- EC /Brasil)
luciane.hees@unasp.edu.br

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP/Brasil)
marliandre@gmail.com

Francislê Neri de Souza

Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP-EC/Brasil)
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
(CIDTFF – Universidade de Aveiro, Portugal)
francisle.souza@unasp.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-3663-7276>

Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza

Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP-EC/Brasil)
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
(CIDTFF – Universidade de Aveiro, Portugal)
dayse.souza@unasp.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-3294-8624>

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa realizada com docentes da Educação Superior em seu processo de inserção profissional. O objetivo foi propor alguns elementos para a implantação de um programa de apoio aos professores iniciantes na Educação Superior, tendo como entendimento que os professores, ao iniciarem a docência, precisam do apoio e acompanhamento. Trata-se de um estudo qualitativo com base na análise de algumas propostas de formação já oferecidas, e ouvimos 12 docentes iniciantes para identificar suas necessidades formativas. Foram estabelecidos eixos temáticos na análise dos dados, os quais abordaram titulação acadêmica, formação didático-pedagógica e programas de acompanhamento e apoio ao professor iniciante, para compreender quais são os fatores que apoiam a inserção de docentes iniciantes na educação superior. Os resultados indicaram que os principais aspectos que podem ser fortalecidos pelas instituições no momento de ingresso na docência são: Habilitar os docentes para utilizar o método andragógico; a articulação entre os aspectos teóricos e práticos do ensino, grupos de discussão para que os professores possam discutir suas atividades pedagógicas com outros professores; programa de mentoria; Portal Virtual de Apoio ao Docente Iniciante; biblioteca especializada e específica para o docente; Acolhimento através dos grupos de pesquisas; programa de apoio psicológico ao



docente iniciante. Conclui-se que estes aspectos podem ser alcançados com um programa institucional de inserção profissional para o desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes na Educação Superior.

Palavras-chave: Educação Superior; Professor Iniciante; Programas de Apoio.

Abstract

This article presents a research carried out with Higher Education teachers in their process of professional insertion. The purpose of this study was to propose some elements for the implementation of a support program for beginning teachers in Higher Education, based on the understanding that teachers, when they begin teaching, need support and assistance. This is a qualitative study based on the analysis of some training proposals already offered, and we listened to 12 beginning teachers to identify their training needs. Thematic axes were established in the data analysis, which addressed academic qualification, didactic-pedagogical training, and programs of assistance and support for the beginning teacher, to understand what are the factors that support the insertion of beginner teachers in higher education. The results indicated that the main aspects that can be strengthened by the institutions at the moment of joining the teaching are: To enable the teachers to use the andragogy method; the articulation between theoretical and practical aspects of teaching, discussion groups so that teachers can discuss their pedagogical activities with other teachers; mentoring program; Virtual Portal of Support to the Beginning Teacher; specialized library specific to the teacher; Reception through research groups; program of psychological support to the beginning teacher. It is concluded that these aspects can be achieved with an institutional program of professional insertion for the professional development of the teachers starting in Higher Education.

Keywords: Higher Education; Beginner Teacher; Support Programs.

Resumen

El presente artículo presenta una investigación elaborada con profesores de educación superior, en el curso del proceso de inclusión profesional. O objetivo de algunos elementos para una implantación de un programa de apoio aos profesores iniciantes en la educación superior, establecido la comprensión, que los profesores al emprender la docencia necesitan de soporte y tutoría. Tratase de una investigación cualitativa, fundamentado en el análisis de algunos planteamientos abordados, fueron entrevistados 12 docentes iniciantes, para identificar sus necesidades pedagógicas. Fueron establecidos hegemonías temáticas en el análisis de los datos, los cuales enfocan el título académico, conocimiento didáctico-pedagógico como sistemas de soporte y tutoría al profesor iniciante, para entender la intervención de factores que apoyan la inclusión de profesores iniciantes en la educación superior. Los resultados indicaron que los principales aspectos a ser reforzados por las instituciones en el momento del ingreso a la docencia son: habilitar los docentes en el manejo del método andragógico, la articulación entre los aspectos



teóricos y prácticos de la enseñanza, grupos de debates para que los profesores puedan analizar sus actividades pedagógicas con otros profesores; programa de mentoría; página virtual de apoyo al docente iniciante; biblioteca especializada y específica para el docente; Amparo a través de grupos de investigación; programa de apoyo psicológico al docente iniciante. Concluyese que estos aspectos pueden ser alcanzados con un programa institucional de inserción profesional para el desarrollo profesional de los docentes iniciantes en la educación superior.

Palabras clave: Educación universitaria; Profesor principiante; Programas de Apoyo

Introdução

Os professores iniciantes chegam nas universidades com formações ao nível de mestrado e doutorado, entretanto, necessitam de iniciação à docência. Esta problemática é abordada por Darling-Hammond et al (2003):

“Em outras profissões, os iniciantes continuam aprofundando seu conhecimento e habilidades sob o olhar de profissionais com maior conhecimento e experiência. Ao mesmo tempo, os principiantes aportam seus conhecimentos, já que trazem as últimas investigações e perspectivas teóricas que se vêm contrastadas na prática que partilham com os veteranos. As condições normativas do ensino estão muito longe desse modelo utópico. Tradicionalmente, espera-se dos novos docentes que sobrevivam ou abandonem a profissão com pouco apoio e orientação” (Darling-Hammond et al., 2003, p. 216).

No Brasil, não existe uma política pública nesta área, nem um processo sistemático de acompanhamento, apenas iniciativas isoladas de algumas Instituições de Educação Superior (IES). No entanto, estes programas sinalizam “iniciativas promissoras na tentativa de amenizar as dificuldades da docência” (André, 2012, p.112). Programas de formação do docente da Educação Superior são fundamentais para auxiliar o início de sua prática. Essas políticas de formação inicial e continuada dos docentes nos levam a considerar a necessidade dessa formação acontecer de forma mais explicitada e efetiva nas instituições educativas (Vasconcellos, 2005). Apesar de algumas obras citadas no estudo se referirem a outros graus de ensino também se aplicam ao estudo realizado.

Compreendendo a necessidade de estudos e racionalização de modelos de inserção à docência nas IES, este trabalho analisa as necessidades formativas do docente durante sua inserção profissional e está organizado em secções que abordam os modelos de inserção, a discussão de algumas experiências de desenvolvimento profissional, apoio ao professor iniciante e um conjunto de explicitações sobre iniciativas que podem vir a converter-se em programas de apoio a partir das necessidades que emergiram das entrevistas realizadas com docentes que foram entrevistados.



Modelos de Inserção

Vonk (1996) e Brito *et al* (2005) descrevem quatro modelos de inserção à docência: nadar ou afundar; colegial, competência atributiva e o modelo mentor protegido formalizado. O modelo nadar ou afundar é o mais comum: o docente iniciante é responsável por inserir-se; ele que encontra a maneira de adaptar-se à realidade profissional e sobreviver. No modelo colegial, predomina uma relação espontânea com os pares e administração. Os docentes iniciantes pedem ajuda aos mais experientes que, informalmente, se tornam tutores. No modelo de competência atributiva, um mentor orienta o processo de inserção do professor iniciante. O modelo mentor, protegido e formalizado se define pela existência de um programa sistemático de indução profissional, que prepara aqueles que irão acompanhar o professor iniciante. Esses modelos se estruturam a partir do "pessoal", "técnico" e "institucional", e se referem às formas de acompanhamento pelo professor iniciante. Assim,

"É preciso um movimento institucional que crie condições de reflexão sobre a prática pedagógica acadêmica, envolvendo professores e estudantes, com vistas à indissociabilidade. Também, dada a ausência de políticas que privilegiem os saberes pedagógicos para os docentes da Educação Superior, as IES são convocadas a instalar e prover estratégias de desenvolvimento profissional de seus professores" (Cunha, 2014, p. 22).

Os desafios do docente universitário confirmam a necessidade de programas que ajudem a conhecer, de forma reflexiva e crítica, os espaços de formação profissional.

"A ideia de que os professores iniciantes necessitam de um sistema estruturado para apoiar sua entrada na profissão esta mudando nos últimos anos. Antes era considerado como algo complementar, mas agora considera-se como elemento central [...] como um componente fundamental para o desenvolvimento do professor." (Garcia; Vaillant, 2001, p. 142)

Os programas de inserção são um mecanismo de ajuda aos docentes iniciantes pois podem favorecer: A socialização dos novos professores na cultura da escola; Melhorar as habilidades dos professores iniciantes; Resolver as preocupações dos professores iniciantes; Assegurar o desenvolvimento dos professores iniciantes, vinculando a formação inicial com seu desenvolvimento profissional; Incrementar a retenção de professores iniciantes; Integrar as tecnologias como ferramenta de ensino; Propiciar ensino para uma aprendizagem ativa (Serpell, 2000). O desenvolvimento docente é um processo permanente de construção que se constitui numa ação contínua e formativa no decorrer da carreira docente (Bolzan, 2002).

Experiências de desenvolvimento profissional e apoio ao professor iniciante

Existem programas de formação que exercem pouco efeito sobre as crenças de ensino que os professores trazem de suas trajetórias. Segundo Vila e Callejo (2006) as crenças aparecem como trama de fundo das motivações, das experiências e necessidades, influenciando as práticas. Essas colocações nos remetem à formação do professor, pois antes de sê-lo, viveu



experiências como aluno e estas ficam na sua prática pedagógica. Diante disso, discutir a eficácia dos programas de apoio ao docente se faz necessário.

Pimenta e Anastasiou (2014) descrevem algumas experiências bem-sucedidas de desenvolvimento profissional e apoio ao professor iniciante, uma delas são as iniciativas de formação inicial oferecidas nos Estados Unidos e no Canadá. No Zaire é exigida a formação pedagógica de todos os doutorandos antes de concluírem o doutorado. No Brasil temos o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino em Desenvolvimento na Universidade de São Paulo (PAE/USP) e o Programa Estágio de Docência (CAPES). Esses programas atingem uma parcela dos docentes, mas são experiências significativas e importantes. Também existem as iniciativas de formação contínua que são programas para professores mais experientes, oferecidos em três modalidades: formação espontânea, inovações externas ou pedagogia universitária.

As autoras citam os cursos regulares de longa duração e cursos específicos de curta duração. Os cursos de um ano, considerados de longa duração, contemplam atividades que oferecem créditos que são valorizados como requisitos para o ingresso na docência universitária. Com objetivo de oferecer conhecimentos de princípios e práticas educativas, esses cursos são oferecidos nos Estados Unidos, Canadá e Suécia. Os anos de curta duração dão ênfase na aprendizagem dos alunos, planejamento, organização curricular e didáticas específicas, são oferecidos mais de 50 cursos na Universidade de McQuaire, Austrália.

Sobre as práticas docentes tuteladas por professores mais experientes, Pimenta e Anastasiou (2014) comentam que são desenvolvidos através de atividades como cursos, grupo de discussão, seminários, entre outras. Essas práticas são oferecidas nos Estados Unidos, Canadá, França e Espanha. E destacam o CIES (Centres d'initiation à l'enseignement supérieur) que é um programa desenvolvido na França, no qual um tutor prepara os doutorandos para docência universitária.

A preparação, formação e desenvolvimento profissional de professores universitários com temas na área de formação, didática, análises e reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem, são programas que abrangem mais do que as questões didáticas e atendem à necessidade de reflexão sobre as ações da prática docente. Experiências podem ser encontradas na Universidade Federal do Paraná, no Centro Universitário de Jaraguá do Sul e o Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAE/USP). A proposta é utilizar os saberes da experiência como ponto de partida e de chegada, o que torna o processo significativo para os docentes e "fundamentais na construção do processo identitário". (Pimenta e Anastasiou, 2014, pp.251-267)

Smith e Ingersoll (2004) analisaram o efeito dos programas de inserção na redução do abandono e na rotatividade do professorado iniciante. O estudo incluiu todos os professores iniciantes dos Estados Unidos entre 1990-2000. Os pesquisadores concluíram que se em 1990-1991 quatro em cada dez professores participaram de algum programa de inserção, em 1999-2000 foram oito em cada dez. O perfil desses programas de inserção incluem programas de conselheiros (65,5%), atividades de inserção em grupos (62%) e redução de carga docente (10,6%).

Cunha (2014) descreve dez estudos sobre programas de acompanhamento de inserção do professor na Educação Superior. A mesma autora afirma que o mais significativo foi analisar a



perplexidade provocada pela dissonância entre o discurso da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão e as perspectivas de formação e recrutamento do docente universitário.

O primeiro estudo chamado de *"Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame"*, tem como base o assessoramento pedagógico para estimular o desenvolvimento profissional dos docentes através da formação com enfoque na pedagogia universitária. A Argentina tem realizado encontros de Assessorias Pedagógicas. No Brasil, as experiências nesse sentido não têm sido duradoras. Concluiu-se que é fundamental olhar para a assessoria pedagógica como uma condição para mudanças na Educação Superior (Cunha, 2014, p. 27).

"Estratégias de formação no ensino superior: experiência e memória em movimento na Universidade Federal do Rio Grande" (PROFOCAP) é um estudo que objetiva resgatar memórias de uma experiência com projeto de formação de professores universitários na FURG para aprender com o passado. O projeto iniciou-se em 1977 estendendo-se até 2008, e apontou para a importância de aprender com o passado para oferecer melhorias para o futuro, ressaltando que o presente oferece demandas que atendem muitas das necessidades políticas e culturais (Cunha, 2014, p. 59).

Cunha (2014) ressalta o *"Desenvolvimento profissional docente em cursos de medicina"* por meio de um programa desenvolvido em duas universidades públicas na Bahia que incentivam a reflexão sobre a prática docente utilizando estratégias que privilegiem a participação ativa do aluno. Concluiu-se que essas políticas são motores de mudanças por oferecer uma visão humanizadora, interdisciplinar e comprometida com aspectos sociais. Para tanto, os docentes precisam refletir individualmente e com seus pares sobre práticas docentes, como fazem quando tratam de questões graves que envolvem a saúde dos pacientes, pois em equipe, é possível construir ideias para favorecer a aprendizagem dos alunos e melhorar a prática docente (Cunha, 2014).

As *"Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos da expansão da Educação Superior no Paraná"* constitui-se numa proposta de assessoramento para a multiplicidade de estratégias de formação e criação de núcleos de apoio pedagógico. O foco nesse estudo foi o desenvolvimento profissional docente que se constitui num processo em movimento. Entretanto, explicitou a necessidade de ações para qualificar o professor para a docência na Educação Superior (Cunha, 2014).

Outro estudo descrito por Cunha (2014) são as *"Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente em IES Comunitárias gaúchas"* no qual destaca-se a assessoria pedagógica como forma de qualificar os docentes e atender às exigências do MEC para o Ensino Superior. Constatou-se que as estratégias desenvolvidas são variadas, partindo do interesse do docente, do setor ou da própria gestão. Entretanto, essas ações nem sempre são acompanhadas de reflexões teóricas e práticas, tornando-se descontinuadas, isoladas, pontuais e fragmentadas (Cunha, 2014, p.153). Proposta semelhante é a *"Formação do docente universitário em Santa Catarina: estratégias institucionais das IES comunitárias"* que visava atender a demanda da crescente necessidade de qualidade nos cursos superiores. Esse estudo estabeleceu que: os órgãos reguladores e a legislação influenciam muito os programas de formação, que a avaliação institucional incentivou os programas de formação continuada, a gestão educacional



é fundamental para implantação e continuação dos programas, os responsáveis pela formação precisam ter conhecimento sobre o desenvolvimento profissional e teorias da educação, o engajamento da equipe responsável pelos programas repercute na qualidade dos mesmos, e que a avaliação dos programas traz elementos para reorganizar as proposta (Cunha, 2014).

A proposta do projeto "*Tempos e espaços de inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes*" busca um equilíbrio entre pesquisa científica e prática docente. Constatou-se que os professores estão dispostos a discutir suas práticas, mas existe a necessidade de uma política da universidade que valorize as funções docentes (Cunha, 2014, p. 187).

Também como estratégias de formação de professores universitários, a mesma autora identifica outros dois estudos: "Estratégias Institucionais de Apoio Pedagógico para a formação do professor universitário: a experiência de duas universidades do Rio Grande do Sul", que foca na formação docente para suprir a necessidade dos professores participarem de práticas pedagógicas como: planejamento pedagógico dos cursos, elaboração do plano de ensino das disciplinas, articulação da teoria e prática, contextualização do conteúdo ensinado, interdisciplinaridade e produção acadêmica. As estratégias adotadas objetivam resgatar memórias de experiências institucionais. Como resultados observou-se que os programas de formação saem norteados pelo Projeto Pedagógico Institucional e pelo diagnóstico das necessidades que emergem dos próprios docentes. A dificuldade constatada foi na capacitação de equipes para gestão desses cursos. (Cunha, 2014). E o estudo "Estratégias de formação de professores universitários no contexto da expansão e interiorização da Universidade Federal do Amazonas" que traz inovações nas práticas docentes através de uma política pública para o desenvolvimento profissional docente. Esse estudo estava no início e por isso é importante o comprometimento com a continuidade do programa e que mesmo encontrando dificuldades o desenvolvimento docente é um investimento na qualidade da instituição. (Cunha, 2014).

Por fim, mas não menos importante, a autora descreve o *programa PRÓ-SAÚDE como estratégia de inovação da formação profissional e o assessoramento pedagógico nos cursos da área da saúde* com enfoque na assessoria pedagógica. O programa estrutura-se em três eixos: orientação teórica; cenários de prática e orientação pedagógica. O estudo foi realizado junto a oito instituições no Rio Grande do Sul e São Paulo. O princípio de "aprender fazendo" ressignifica o campo teórico e favorece a aprendizagem do aluno. Contudo, os docentes necessitam de assessoramento pedagógico que brote das próprias necessidades dessa forma. Esse projeto apresentou com mais força a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Cunha, 2014).

A socialização, apoio e acompanhamento, criam condições favoráveis para os professores prosseguirem diante dos desafios. As diferentes estruturas de organização dos programas citados, evidenciam a necessidade de que estes sejam elaborados a partir das necessidades formativas dos professores, considerando diversos aspectos relacionados com o contexto em que se inserem como: características das instituições, número de pessoas, áreas de atuação dos docentes, disponibilidade de verbas e tempo.



Metodologia

No contexto da investigação qualitativa, optamos pela entrevista semiestruturada por constituir um instrumento que capta as visões dos sujeitos sobre sua prática. Para análise das entrevistas a questão analítica norteadora foi: Qual é a percepção dos docentes iniciantes, sujeitos desse estudo, sobre os fatores que contribuem para a inserção profissional no ensino superior?

Caracterização dos Entrevistados

Os sujeitos entrevistados foram professores iniciantes na Educação Superior, na faixa etária de 28 a 45 anos, atuando com diferentes regimes de contratação, nos turnos matutino e noturno.

A formação dos docentes entrevistados compreende dois com Mestrado e Doutorando em Direito, um com MBA em Docência Universitária, um com especialização em Psicopedagogia, um com Mestrado, três com Especialização em Docência Universitária e Mestrado, um com Especialização em Metodologia do Ensino e Mestrado, dois com Especialização em Psicopedagogia e Mestrado e um com Especialização e Mestrado em Direito.

Os critérios de seleção foram: à disponibilidade dos professores para participar da pesquisa e ter o máximo de cinco anos de atuação no Ensino Superior. Os critérios foram definidos por serem professores, que segundo Huberman (1992, p.39), vivem um momento no qual entram em contato com o *novo* o que lhes possibilita a *exploração* de alternativas, gerando uma série de situações significativas para análise do contexto.

Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que o ingresso na docência nem sempre é resultante de uma escolha inicial pela profissão de professor, especialmente, o da Educação Superior. Para os entrevistados, esse ingresso é permeado por influências contingenciais, interesses e motivações pessoais. Um dos professores apontou essa opção como uma oportunidade de crescimento profissional: “quero deixar claro que sou apaixonada pelo fundamental, mas o superior me deu novas perspectivas” (P7).

A inserção de um profissional na docência, implica a divisão do tempo entre a profissão de referência e a própria docência. Nesse caso, o profissional exerce o magistério aplicando seus saberes específicos de conteúdo, suas experiências da realidade profissional, suas crenças sobre o que é ser professor e valores apreendidos em sua história de vida escolar, que nortearão sua inserção. Segundo Tardif (2008), os saberes adquiridos durante sua trajetória são precedentes da família e da socialização escolar, boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provêm de sua história de vida. Esses saberes têm uma influência relevante na compreensão do saber-fazer e do saber-ser, que serão mobilizados na sua prática.

Observa-se, a partir dos motivos relatados pelos professores, que o ingresso na docência aconteceu a partir de relações diversas: cinco dos professores atuam por vocação, dois por oportunidade, um professor por sugestão dos superiores, um pela necessidade de fazer pesquisa e um professor pela necessidade de mudança na carreira.



Segundo um dos professores “a motivação para a docência universitária era um desejo nutrido desde o período de graduação. Era nesse nível de ensino que desejava atuar” (P4). Outro professor afirmou que dar aulas é um “privilegio de constante reflexão que a área acadêmica proporciona” (P1).

A reflexão a qual o professor se refere é sobre questões sociais e questões da área. Pimenta e Anastasiou (2014) comentam essa cultura da Educação Superior, na qual, o que valoriza o docente universitário é a pesquisa – motivo inclusive apontado por um dos sujeitos da pesquisa – e o exercício profissional no campo. Apesar de importante, essa reflexão sobre a área não leva o docente a refletir sobre sua prática pedagógica em sala de aula, como advoga Bolzan (2002) “Ao refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar” (p.17).

A reflexão sobre a ação em sala de aula é fundamental, pois favorece o aprimoramento da prática. A preocupação exclusiva dos docentes com o conhecimento específico relega a segundo plano a reflexão sobre a sua ação pedagógica.

Veiga (2008) afirma que a docência exige formação profissional para seu exercício. Portanto, o fato de dois dos docentes terem se tornado professores porque surgiu uma oportunidade é um dado que sugere a necessidade de profissionalização. Acreditar que a docência na Educação Superior é uma possibilidade de crescimento profissional, é uma consequência da desvalorização do professor da Educação Básica e de uma imagem elitizada do docente que atua na Educação Superior. Quando o docente decidir migrar da educação básica para a superior implica a necessidade de vivenciar novas situações e aprendizagens, a assimilação de uma nova cultura institucional, além do domínio do conteúdo que irão ensinar. Os professores poderão visualizar mais claramente as representações e os valores que vão se formando no percurso do “ser professor” se estiverem cientes dos motivos que os levaram a optar por essa profissão (Garcia, 1999).

Além dos motivos da escolha de ser professor, o curso no qual o docente leciona tem especificações próprias que interferem na sua constituição profissional. Os cursos em que os sujeitos entrevistados atuam são Direito (5) e Pedagogia (7). Os docentes que atuam nos cursos de licenciatura, normalmente são professores que na sua formação tiveram acesso a formação pedagógica. Evidentemente, muitos conhecimentos, habilidades e saberes são provenientes da experiência. Por isso, os professores do curso de pedagogia possuem um perfil diferente devido às especificidades da área. Enquanto os professores do Curso de Direito têm uma significativa valorização da prática profissional jurídica e da titulação acadêmica para o exercício da docência.

Sistema de Análise

Os dados foram analisados com o apoio do software webQDA (Neri de Souza et al, 2010 e 2017). Esse instrumento é um software de apoio à análise de dados qualitativos num ambiente colaborativo e distribuído de forma síncrona ou assíncrona e segue o desenho estrutural e teórico.



Foram estabelecidos eixos temáticos na análise dos dados, os quais emergiram das unidades de texto que abordaram aspectos relacionados com as necessidades formativas dos professores iniciantes da Educação Superior. Desse eixo elencamos algumas categorias, a saber:

- (a) **Titulação Acadêmica** - Compreender qual a visão dos professores iniciantes sobre a importância da titulação (conteúdo específico) e seu papel no serviço docente. Destacou-se dois aspectos como subcategorias ao analisar os dados das entrevistas: A preocupação com a cobrança profissional para que o docente tenha Mestrado e ou Doutorado e uma discussão sobre o papel prático oferecido por essas habilitações na atuação docente.
- (b) **Formação didático-pedagógica** - Preparo do docente para o exercício do magistério. Como acontece essa formação? Foi possível identificar três caminhos nas entrevistas dos sujeitos: a reprodução a partir dos modelos que tiveram, a aprendizagem durante o próprio exercício docente e a expectativa de receber essa formação nos cursos de pós-graduação.
- (c) **Programas de acompanhamento e apoio ao professor iniciante** - Estratégias que podem ser oferecidas e implementadas pela instituição para favorecer o processo de inserção docente (Ver Fig. 1).

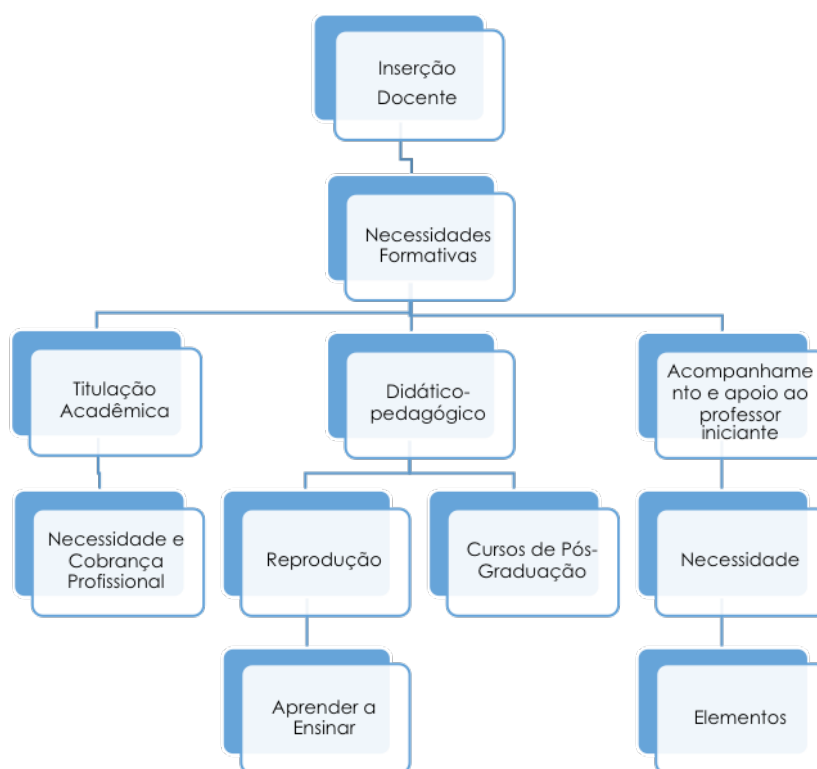


Figura 1: Sistema de análise das entrevistas de professores iniciantes.



Na Figura 2 apresentamos o número de unidades de texto ou referências codificadas em cada uma das categorias de análise. Estas referências chamamos neste artigo de “falas” dos docentes entrevistados.

 Pasta	 Código						 PDF	 EXCEL
NOME		REFS		f				
▲  Inserção Docente		0						
▲  Necessidades Formativas		0						
▲  Titulação Acadêmica		22						
 Necessidade X Cobrança profissional		4						
▲  Didática-Pedagógica		0						
 Reprodução		3						
 Aprender a ensinar		19						
▲  Acompanhamento e apoio ao professor inici...		0						
 Necessidades_Apoio		26						
 Elementos		13						

Figura 2: Número de unidade de textos por categoria de análise

Resultados

Titulação acadêmica

Quanto aos aspectos relacionados com a formação, percebemos uma forte **preocupação com a formação acadêmica** em cursos de pós-graduação. Confirmando essa preocupação, podemos citar a formação dos próprios professores entrevistados, lembrando que todos possuem menos de cinco anos de docência na Educação Superior e alguns já possuem Mestrado ou Doutorado. O único que na ocasião da entrevista era especialista, foi aceito recentemente como aluno especial de pós-graduação em uma Universidade Federal.

Essa **preocupação com a formação acadêmica** em cursos de Mestrado e Doutorado é decorrente da forte pressão na Educação Superior em consequência do art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação N.º. 9394/96 em que os cursos de pós-graduação passaram a ter



validade para o acesso à docência universitária. Na fala dos professores, essa preocupação aparece em várias frases:

Fico frustrada, pois gostaria de já ter feito o doutorado; sinto discriminação por parte dos colegas de trabalho por não ter mestrado; fui atrás de um mestrado; “No Brasil, o sistema exige no mínimo mestrado para ensinar no ensino superior, e foi isso que fiz. (...) entendo que amenizaria nossas dificuldades a oportunidade de continuarmos nossos estudos, como um doutorado, pós-doutorado, ou seja, quanto mais estivermos preparados, mais fácil conseguiremos diminuir nossos desafios, que são íntimos e pessoais (P12)¹.

Considero-me academicamente não tão preparada para o ensino. Tenho consciência de que preciso da formação do mestrado para me dar mais autoconfiança. Sou persistente, estudo, leio, mas a falta da formação específica gera em mim insegurança (P9).

Ao comentar sobre suas necessidades formativas, uma professora fala sobre a articulação do Mestrado com a prática da docência:

*(...) em um Mestrado não aprendemos como lecionar no Ensino Superior. Talvez uma reestrutura de currículo, sei lá. No programa de Mestrado devia ter aula sobre estratégias, como ensinar no Ensino Superior. Metodologias, essas coisas. A gente tem que fazer Mestrado para dar aula aqui na faculdade, mas para quê? Só pelo título? Porque lá a gente fica estudando metodologia de pesquisa, lendo um monte de textos e fazendo trabalhos sobre eles todas as semanas e logo tenho que escrever a dissertação. Já estou pesquisando. **Mas, se for olhar bem, nada disso interferiu nas minhas aulas.** Comecei o mestrado e não mudou nada ainda. Ah, mudou sim, uma questão de status, né? Os próprios alunos ficam comentando: professor tal tem doutorado, etc. Gosto de estudar, não estou reclamando, só acho que se tem que fazer Mestrado para ser professor no Ensino Superior, o currículo do curso deveria ter alguma coisa sobre isso (P7).*

O artigo n. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 versa sobre a condição de preparação para o exercício da docência universitária, prescrevendo que a mesma será nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*. Esses programas valorizam a pesquisa e dessa forma os professores que desejam lecionar na Educação Superior cumprem com os requisitos da titulação, mas apresentam pouco preparo pedagógico para a docência. A política de seleção dos docentes reforça a formação em pesquisa, conferindo pontuação insignificante às questões pedagógicas nos processos de seleção, enquanto a pontuação das produções científicas e dos títulos acadêmicos são maiores. Isso ratifica que a titulação constituiu o aspecto primordial no exercício da docência, embora a pesquisa científica não objetiva desenvolver habilidades e competências para ensinar.

1 Nomenclatura P (...) foi utilizada para identificar os professores iniciantes da Educação Superior, sujeitos dessa pesquisa.



Formação didático – pedagógica

Em 1988 foi apresentado o primeiro projeto da LDB à Câmara dos Deputados, que estabelecia no artigo 54 que os aspectos referentes ao exercício da docência na Educação Superior seriam “regulamentados nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau” (Saviani, 1998, p. 49). Mas, no primeiro substitutivo, o texto foi alterado, estabelecendo que a formação dos professores para a Educação Superior seria em programas de mestrado e doutorado. Isso ocorreu quando o senador Darcy Ribeiro apresentou uma proposta inicial da LDB/96 em que constava a formação pedagógica dos professores universitários nos seguintes termos:

*Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva **formação didático-pedagógica**, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino. (Grifo nosso).*

Pode-se notar a preocupação com a formação pedagógica através do cuidado em detalhar a necessidade de capacitação para a utilizar as tecnologias de ensino. No entanto, na versão final, após um “enxugamento” da lei, a formação didático-pedagógica foi removida do texto. Isso foi atribuído ao fato do texto conter muitos detalhes considerados irrelevantes e acredita-se que houve interesses políticos e sociais ao excluir a “necessidade de uma formação pedagógica” do texto. Aspectos relacionados a dificuldades de cunho pedagógico foram mencionados por nove professores:

Gostaria de investir em formas de deixar minha disciplina mais atrativa e mais crítica (P1).

Preciso de preparo para lecionar (P2).

Sinto falta de um aprimoramento pedagógico (P3).

(...)como usar recursos didáticos apropriados e também a como avaliar, fazer planos de aula (P4).

(...) foram difíceis às técnicas para preparar aulas, plano de ensino, metodologias de ensino. Não tinha ideia de como isto funcionava (P5).

Quanto ao processo de formação falta estratégias, veja bem...em um mestrado não aprendemos como lecionar no ensino superior (P7).

Sofri muito para elaborar o plano de ensino (P9).

(...)foi difícil entender todos os procedimentos como quantidade de atividades a ser dada, tempo de aula X conteúdo (P11).

A maior dificuldade que encontramos é estabelecer um critério avaliativo (P12).

Os cursos de docência universitária apareceram em vários momentos nas falas dos docentes:



(...) cursei uma especialização em Docência do Ensino Superior. Mas creio que me auxiliou nas orientações sobre processos avaliativos, elaboração de Planos de Ensino e uso de tecnologias. A especialização também me auxiliou com a prática docente a partir dos estágios obrigatórios (P3);

(...)ao fazer a pós, a especialização em Metodologia de Ensino, o curso focou a didática no Ensino Superior, capacitando para a atuação na docência universitária. Não somente contribuiu, mas instrumentalizou-me para a atuação, em todos os sentidos. quando estava no mestrado, como bolsista Capes, quando tinha que dar aulas de manhã, à tarde e à noite, no curso de pedagogia (P4);

"(...) fiz pós em docência universitária e didática no mestrado. Contribui muito, a professora ensinou de forma bastante prática os métodos de ensino, além de gravar nossas aulas na avaliação final para nos mostrar pontos de melhoria (P6).

Sobre os cursos de pós-graduação de Docência Universitária uma das professoras desabafa: "Fiz uma disciplina de docência universitária, mas não contribuiu em nada não" (P2). Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que a formação oferecida na pós-graduação não atende a dimensão pedagógica para a docência na Educação Superior. Observa-se uma lacuna entre a prática e as questões contempladas em pós-graduação para docência na Educação Superior. A pesquisa contribui e é necessária para o desenvolvimento profissional, entretanto, um professor pode apresentar melhorias em sua prática docente, inclusive como consequência da apropriação de conhecimentos didáticos ou pedagógicos que lhe eram desconhecidos, mas, não cabe a uma disciplina de alguns créditos contemplar todos os desafios que a docência requer.

A introdução dos estágios exigidos pela CAPES aos estudantes bolsistas no mestrado e doutorado não é suficiente, mas ajuda a preparar para a atividade docente.

(...) antes do mestrado acompanhei uma professora na graduação enquanto monitor por um ano. Nesta oportunidade pude trabalhar desde a formulação de planos de ensino até no acompanhamento das avaliações. No curso de mestrado tive o tirocínio docente aonde pude reforçar as experiências relatadas, mas também lecionei por um determinado tempo. Em todas as experiências, tive o acompanhamento de professores orientadores (P1).

Esse tipo de "aprendizado" na formação é muito eficaz quando acompanhado de modo que o futuro docente possa vivenciar desde o planejamento da aula, passando pelo gerenciamento da sala de aula até a avaliação de sua prática.

Durante a trajetória do professor, ele pode reproduzir as práticas dos professores que teve quando aluno, referenciando-se nos conhecimentos teóricos e específicos da disciplina. Um dos professores, comentando sobre como havia aprendido a ensinar afirmou: "Acho que dos professores que eu tive, vou tentando, aprimorando, inventando" (P2). Essa fala nos reporta aos diferentes "modelos" de relações entre a instituição formadora e as ideias que se tem sobre como se aprende a ensinar. A professora P2 está se apropriando do modelo mais tradicional, que é o "modelo de justaposição", no qual se aprende a ensinar observando como os docentes ensinam (Garcia; Vaillant, 2012).



O docente vai **construindo o “seu ensinar”** com as experiências, conhecimentos e situações formais e informais ao longo de sua trajetória. O professor P5 afirma que “teria formulado aulas mais ricas e dinâmicas” e que adquiriu essa percepção “da própria experiência” (P5), ou seja, ele foi desenvolvendo-se profissionalmente e nesse crescer ele reflete sobre sua prática.

Diante do contexto no qual a formação pedagógica não é uma exigência e nem uma preocupação por parte de muitos docentes, nos deparamos realmente com a questão da **reprodução**.

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências 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 e Anastasiou, 2014, p.79).

Os professores da Educação Superior necessitam de conhecimentos pedagógicos para saber conduzir seus alunos na busca por conhecimento.

Acompanhamento e apoio ao professor iniciante

Em se tratando da Educação Superior optamos por considerar o olhar do professor sobre sua própria formação. Os aspectos apontados serão considerados como indicativos de sua percepção sobre suas **necessidades formativas** e partindo dessas necessidades, apresentamos alguns elementos que podem favorecer o processo de inserção docente na Educação Superior (ver Fig.1).

As estratégias sugeridas pelos professores como caminhos para facilitar o início da prática docente foram: a criação de fóruns de discussão sobre métodos e práticas de ensino e troca de experiências entre os pares: (...) o que poderia ser feito ajudar os novos docentes seria uma troca maior de experiência entre os docentes, quem sabe através da criação de fóruns de discussão sobre métodos e práticas de ensino (P1).

Outra necessidade foi a de um curso de formação continuada para lidar com os alunos de inclusão. A professora P2 diz: eu preciso me preparar mais para atender às necessidades dos alunos com algum tipo de necessidade. (...) aqueles que têm déficit de atenção ou até mesmo dificuldade de aprendizagem. Na proposta dessa IES, os alunos com deficiências intelectuais entram nas salas da aula da Educação Superior em algumas disciplinas, e seguem um currículo paralelo.

Outro professor sugeriu que a IES poderia oferecer um preparo ao docente no início da carreira: (...) um treinamento e apoio pedagógico nos primeiros semestres (P5). O apoio aos docentes iniciantes constitui uma alternativa importante para o desenvolvimento profissional, pois pode ajudá-los a estabelecer relações entre teorias e práticas e a refletir sobre seu próprio desempenho. Mas, essa reflexão precisa partir das necessidades e desafios dos contextos de atuação do próprio professor.



Os professores citam uma reforma curricular para que as disciplinas sejam mais relacionadas com a prática profissional: ter mais oportunidades de envolvimento extraclasse com os alunos universitários, evitar sobrecargas de atribuições e atividades docentes e que seja elaborado um programa de valorização do professor iniciante: (...) creio que os docentes precisam se organizar, e desenvolver meios para compartilhar experiências, para o enriquecimento profissional. E acredito também que uma melhor articulação em torno das atribuições docentes colaboraria, buscando equiparar atividades docentes, às de gestão, às reuniões e à pesquisa, de forma que não sobrecarregue o docente (P4).

O desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores refletem com seus pares sobre suas práticas, discutindo suas dificuldades e encontrando novos caminhos. Um dos professores sugere uma (...) maior interação entre os professores para compartilhar experiências e para integração das disciplinas (P11). Os grupos de discussões, as trocas de experiências, aparecem nas falas dos docentes como uma maneira de superar os desafios do professor.

Apenas um dos professores aponta a experiência como uma forma de superar os obstáculos que encontra: (...) acho que a experiência que vamos adquirindo ajude (P8). Iniciativas de apoio ao docente iniciante é uma necessidade no âmbito institucional e político.

As necessidades formativas sentidas pelos professores iniciantes podem ser "sintomas" dos desafios encontrados na sua própria prática. Lang (1987) afirma que a análise das necessidades formativas é considerada como pré-condição a todo plano de formação (p. 38). Acreditamos que a coerência e a relação entre as necessidades formativas do professor e um possível programa de formação oferecido pela instituição apresentará melhor envolvimento por parte dos professores e consequentemente maiores resultados na prática docente. Muitos docentes querem mudar as suas práticas, percebem a necessidade da formação continuada, mas não sabem como trilhar esse caminho (Isaia, 2005).

Elementos para elaboração de um programa de apoio na inserção do docente na Educação Superior

Considerando os desafios na inserção da Educação Superior, propomos um conjunto de explicitações sobre iniciativas que podem vir a converter-se em programas de apoio ao docente iniciante.

Mucchielli (1980) afirma que a transposição da pedagogia escolar ou universitária para os adultos é um fracasso e há necessidade imediata de formular uma metodologia especial da pedagogia de adultos, portanto, sugerimos que os professores iniciantes sejam habilitados para utilizar o método andragógico que é a ciência que estuda como os adultos aprendem, em oposição à pedagogia, que focaliza o ensino de crianças e jovens. A questão é que os alunos de graduação, normalmente são admitidos adolescentes e terminam o curso como adultos, o que exige do professor tanto o conhecimento e domínio da andragogia, quanto a aplicabilidade numa zona limítrofe entre a pedagogia e a andragogia. Diante disso, é imperativo que sejam consideradas as características pedagógicas, mas estas devem ser combinadas com ferramentas da andragogia.



A relação da andragogia e da pedagogia é de completude e não de dicotomia, ou seja, os dois campos não são mutuamente excludentes, partem do ensino centrado no professor (decide o que ensinar, como ensinar e avalia) e orientam-se ao ensino centrado em quem aprende (Cavalcante, 1999). Os docentes precisam receber orientação e apoio para dominar técnicas da andragogia e assumir o papel de promotores do processo de aprendizagem.

Outra necessidade formativa é a articulação entre os aspectos teóricos e práticos do ensino. Residem nessas iniciativas - conhecimentos pedagógicos e andragógicos – possibilidades de serem oferecidas oficinas e workshops, mas, esses conhecimentos precisam estar vinculados à área de atuação do público alvo.

Além disso, os docentes iniciantes devem receber orientações claras, e terem a oportunidade de discutir a filosofia institucional, assim, poderão estar seguros para interagir no novo contexto profissional.

Os grupos de discussão permitem que os professores possam discutir suas atividades pedagógicas com outros professores. Essa sugestão emergiu dos docentes que participaram dessa pesquisa, como uma das estratégias para amenizar os desafios da inserção: trocas de experiências entre os docentes, quem sabe através da criação de fóruns de discussão sobre métodos e práticas de ensino (...) creio que os docentes universitários precisam se organizar, e desenvolver meios para compartilhar experiências, para o enriquecimento profissional (P4). (...) maior interação entre os professores para compartilhar experiências e para integração das disciplinas (P11).

Professores com mais experiência poderiam orientar o docente iniciante. Esse acompanhamento incluiria: apresentação da instituição, elaboração de plano de ensino em parceria, viabilizar e instruir quanto ao acesso aos laboratórios e ao espaço acadêmico virtual, explanação sobre o calendário e seus eventos rotineiros, entre outras ações. Isto poderia estar vinculado a um programa de mentoria.

Acredita-se que o programa de mentoria seria um espaço formativo para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e estaria vinculado ao Portal Virtual de Apoio ao Docente Iniciante (PADI). Os mentores, previamente cadastrados, receberiam um treinamento para acompanhar os docentes iniciantes. Esse acompanhamento ocorreria durante os dois primeiros anos do docente iniciante. O mentor seria um "catalisador de trocas, como contribuinte de soluções, como agente de recursos e como ajuda nos processos" (García; Vaillant, 2001, p. 105) Os mentores poderiam acompanhar algumas aulas oferecendo assistência pedagógica e técnica aos iniciantes. Já no PADI, esse apoio seria online. O docente iniciante acessaria sua área virtual e ali solicitaria orientação, até mesmo por chat, sem identificação do docente, para que ele pudesse expor alguma situação sem se sentir constrangido. Além disso, o PADI poderia divulgar os materiais disponíveis da biblioteca especializada e disponibilizar arquivos online, com bibliografias, artigos, sugestões de livros com comentários, entre outras matérias, para o desenvolvimento profissional docente.

A biblioteca especializada para o docente disponibilizaria revistas, artigos e livros que fossem do interesse profissional e favorecesse o acesso a informações pedagógicas. Esse espaço,



com ambiente agradável, ofereceria computadores, acesso a internet, ambientes para pesquisa e leitura. Tudo isso planejado para os professores iniciantes. Para atender esse setor, seria necessário alguém que tivesse competência para divulgar, motivar e facilitar o acesso do professor a esses materiais.

Outra possibilidade de acolhimento seria através dos grupos de pesquisas. Os professores iniciantes seriam acolhidos em grupo de pesquisas que já estivessem em funcionamento na instituição, junto com os professores coordenadores dos grupos.

Uma forma de apoio que poderia produzir uma segurança paralela a essas ações seria um programa de apoio psicológico ao docente iniciante: GAPPI (Grupo de Apoio Psicológico ao Professor). O professor poderia solicitar atendimento via e-mail, telefone ou pessoalmente. Seria um auxílio oferecido aos professores iniciantes através de consultas psicológicas de caráter confidencial, visando oferecer acolhimento a dúvidas e angústias. A linha de atendimento adotada deveria promover a reflexão sobre estratégias de resolução de problemas além de encaminhar para outras intervenções externas – caso seja necessário. Esse departamento poderia oferecer cursos trimestrais aos docentes iniciantes abordando assuntos como: Síndrome de Burnout; Vida saudável; Inteligência Emocional.

Concluindo, todas as atividades de apoio deveriam ser contabilizadas na carga horária do professor iniciante e dos mentores. Também seria necessário, elaborar critérios para avaliar o sistema, o docente iniciante e a atuação dos mentores. Para que uma proposta seja eficaz, as ações precisam partir da realidade na qual o docente atua e do mapeamento de suas necessidades pela equipe mentora.

Considerações finais

O docente da Educação Superior tem sua trajetória marcada pela valorização da pesquisa com uma conotação acadêmica, impedindo ou limitando espaços para concepções paralelas mais amplas, como as que abrigam o trabalho docente.

Muitas das dificuldades dos professores iniciantes poderiam ser amenizadas com iniciativas institucionais de apoio a sua inserção na docência. Pode-se indicar por exemplo: os programas de apoio ao docente iniciante de acordo com as necessidades locais e com os desejos dos próprios docentes que encontram dificuldades específicas. A prática docente dos iniciantes impõe circunstâncias que podem ser amenizadas por iniciativas de apoio pedagógico.

As iniciativas de apoio ao docente iniciante podem favorecer o enfrentamento dos desafios complexos da inserção na prática profissional. A visão que o professor iniciante constrói de si mesmo precisa estar vinculada à aceitação de que ele precisa continuar aprendendo, pois assim poderá transformar suas práticas.



Referências

- André, M. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, abril.
- Bolzan, D. (2002). *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação.
- Brito, A. G. et al. (2005). Inducción profesional docente. *Estúdios Pedagógicos*, v.31, n.1, p.51-62.
- Cavalcante, R. (1999). Andragogia: a aprendizagem nos adultos. *Revista clinica Cirúrgica da Paraíba*, n. 6, ano 4 (julho).
- Cunha, M. I. (2014). *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. São Paulo: Junqueira & Marin Editores.
- Darling-Hammond, L.; Sykes, G. (2003). Wanted: a national teacher supply policy for education: the right way to meet the "highly qualified teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, v. 11, nº 33, pp. 1-55.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, M. C.; Vaillant, D. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- García, M. C.; Vaillant, D. (2012). *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Ed.). *Vidas de Professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora.
- Isaia, S. (2005). Desafios à Docência Superior: Pressupostos a Considerar. In: Ristoff, D.; Sevegnani, P. (Ed.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Lang, Vicent (1987). De l'expression des besoins à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants. *Études et recherches*. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1987_num_2_1_899. Acesso em out. 2017.
- Mucchielli, R. (1980). *A formação de adultos*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- Neri de Souza, F.; Costa, A.; Moreira, A.; Neri de Souza, D.; Freitas, F. (2017). *webQDA: Manual de Utilização Rápida*. 3ª ed. Aveiro. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Neri de Souza, F.; Costa, A. P.; Moreira, A. (2010). *WebQDA: Software de Apoio à Análise Qualitativa*. 5ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, CISTI'2010. Anais. Santiago de Compostela, Espanha: Universidade de Santiago de Compostela.
- Pimenta, S. G. e Anastasiou, L. G. C. (2014). *Docência no ensino superior*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (1998). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4 ed. Campinas: Autores Associados.
- Serpell, Z. (2000). *Beginning Teacher Induction: A Review of the Literature*. DeWitt Wallace/Reader's Digest Fund, Pleasantville, NY.
- Smith, T.; Ingersoll, V. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher's turnover? *American Educational Research Journal*, v. 41, n. 3, pp. 681-714.



- Tardif, M. (2008). *Saberes Docentes & Formação Profissional*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Vasconcellos, M. M. M.. (2005). Desafios da formação do docente universitário. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://bit.ly/1NYbmdt>>. Acesso em Abril, 2017.
- Veiga, I. P. A. (2008) Docência como atividade profissional. In: D'Ávila, Cristina; Veiga, I. P. A. (Orgs). *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus.
- Vila, A.; Callejo, M. L.. (2006). *Matemática para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Vonk, J.H.C. (1996). A Knowledge Base for mentors of Beginning teachers: Result of A Dutch Experience. In: R. Mcbridge (Ed.). *Teacher Education Policy*. pp. 112-134. London: Falmer Press.