

## **Integração à Carreira Universitária: fios e desafios**

*Integration into University Career: threads and challenges*

*Integración a una Carrera Universitaria: hilos y desafíos*

Ana Paula Furtado Soares Pontes <sup>1</sup>  
Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

Elzanir dos Santos <sup>2</sup>  
Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

Elza Galdino de Oliveira <sup>3</sup>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil.

### **Resumo**

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba (PIBIC/CNPq/UFPB). O estudo teve por objetivo investigar a integração de professores iniciantes do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba à carreira universitária, com foco em suas experiências profissionais anteriores ao ingresso na Instituição, os desafios enfrentados no início da docência universitária, as estratégias adotadas para superá-los e seus encargos docentes na UFPB. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso como método. Para a coleta de dados foram aplicados questionários semiestruturados a 51% dos docentes em início de carreira no Centro de Educação da UFPB. Os dados coletados foram tratados e analisados pela técnica de análise de conteúdo. Os resultados indicam uma diversidade de experiências profissionais prévias que contribuíram para a integração dos docentes ao contexto universitário em meio às múltiplas demandas e responsabilidades acadêmicas que caracterizam o trabalho docente em uma instituição federal de ensino superior.

**Palavras-chave:** Professores iniciantes. Carreira universitária. Encargos docentes.

### **Abstract**

*This article presents results of research developed within the scope of the Institutional Scientific Initiation Scholarship Program (PIBIC/CNPq/UFPB). The study aimed to investigate the integration of early-career professors from the Education Center of the Federal University of Paraíba into the university career, focusing on their professional experiences prior to joining the institution, the challenges they faced at the beginning of their university teaching, the strategies they adopted to overcome these challenges, and their teaching*

<sup>1</sup> Doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8992-9091>. Contato: [anaufpb@gmail.com](mailto:anaufpb@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9026-7953>. Contato: [elzaniridentidade@gmail.com](mailto:elzaniridentidade@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutoranda em Ensino. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7308-8790>. Contato: [elza.oliveira@ifpb.edu.br](mailto:elza.oliveira@ifpb.edu.br).



responsibilities at UFPB. The research follows a qualitative approach, employing case study methodology. To collect data, semi-structured questionnaires were sent to 51% of professors at the beginning of their careers at the Education Center of the UFPB. The results indicate a diversity of prior professional experiences that contributed to the integration of professors into the university context, amid the multiple academic demands and responsibilities that characterize teaching work in a federal higher education institution.

**Keywords:** Early-career professor. University career. Teaching duties.

### Resumen

El artículo presenta resultados de una investigación realizada en el ámbito del Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica de la Universidad Federal de Paraíba (PIBIC/CNPq/UFPB). El estudio tuvo como objetivo investigar la integración de profesores principiantes del Centro de Educación de la Universidad Federal de Paraíba en la carrera universitaria, centrándose en sus experiencias profesionales previas a su incorporación a la Institución, los desafíos enfrentados en el inicio de la docencia universitaria, las estrategias adoptadas para superarlas y sus deberes docentes en la UFPB. La investigación sigue un enfoque cualitativo, utilizando como método el estudio de caso. Para recolectar datos, se aplicaron cuestionarios semiestructurados al 51% de los docentes en el inicio de su carrera en el Centro de Educación de la UFPB. Los datos recopilados fueron procesados y analizados mediante la técnica de análisis de contenido. Los resultados indican una diversidad de experiencias profesionales previas que contribuyeron a la integración de los docentes al contexto universitario en medio de las múltiples exigencias y responsabilidades académicas que caracterizan el trabajo docente en una institución de educación superior federal.

**Palabras clave:** Profesores principiantes. Carrera universitária. Cargos docentes.

## 1 INTRODUÇÃO

O debate acerca da formação de formadores de professores<sup>4</sup> e professoras vêm ganhando visibilidade em todo território nacional. Isso porque ao docente é atribuída a responsabilidade de enfrentar as incertezas e os desafios presentes no cotidiano educacional, sendo este um cenário complexo e em constante transformação. Nesse contexto, esse debate ganha novos contornos quando se trata da docência no Ensino Superior em cursos de Licenciatura.

Assim, tornar-se professor universitário é assumir um compromisso de grande relevância, não apenas com a formação de futuros docentes, mas com a sociedade de um modo geral. Pesquisas apontam evolução nas formações de professores, mas ainda são identificadas lacunas nesse âmbito, ensejando algumas dificuldades e adversidades aos docentes em início de carreira, as quais podem ser amenizadas a partir de iniciativas e programas de apoio ao professor ingressante (Costa; Ciríaco; Lamara, 2024; Papi, 2024).

Segundo Zabalza (2004), o(a)<sup>5</sup> professor(a) universitário(a) possui uma identidade indefinida. Sua formação envolve o domínio do conhecimento científico de sua

---

<sup>5</sup> Este trabalho considera o uso de linguagem inclusiva de gênero. Porém, para preservar a fluidez da leitura e evitar sobrecarga gráfica, optou-se pelo emprego do masculino genérico, quando não especificada a diferenciação de gênero.

especialidade e não sobre a docência em si. Ao ingressar em uma instituição de ensino superior pública, sua atuação não se restringe ao ensino, passando a abranger pesquisa, extensão, gestão e representação institucional, o que torna o seu trabalho mais complexo. Para compreendermos a integração na carreira do Magistério Superior, em uma instituição pública do ensino superior da Região Nordeste brasileira, apoiamo-nos, principalmente, nos estudos de Huberman (2007).

O enfoque deste trabalho está assentado nas experiências profissionais anteriores ao ingresso na Instituição, nos desafios enfrentados no início da docência universitária, nas estratégias adotadas para superá-los e nos encargos docentes. Os resultados indicam uma diversidade de experiências profissionais prévias que contribuíram para a integração dos docentes ao contexto universitário em meio às múltiplas demandas e responsabilidades acadêmicas que caracterizam o trabalho docente no Ensino Superior.

Além desta introdução, na qual delineamos a problemática, os pressupostos teóricos e as intencionalidades investigativas, o presente artigo está organizado em outras quatro seções. A seguir, tecemos algumas considerações teóricas, pontuando os estudos que sustentam as análises da investigação; por conseguinte, expomos a metodologia; na sequência trazemos as análises dos resultados; e, por fim, concluímos indicando desafios que se impõem à universidade brasileira acerca do importante trabalho a ser feito junto aos professores iniciantes.

## **2 A ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA: ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS**

Ao ingressar em Instituições Federais de Ensino (IFEs), o professor, além de sua função precípua como docente, que é o ensino, passa a assumir uma diversidade de atribuições, envolvendo-se em atividades de pesquisa, extensão, gestão acadêmica e representação institucional, as quais são impostas como atribuições inerentes ao cargo.

Além da diversidade de funções que é chamado a assumir nesse nível de ensino, o professor ingressante precisa lidar ainda com os desafios concernentes às diferentes configurações das instituições onde passarão a atuar. Tais contextos trarão influência importante sobre a sua formação identitária como docente. Nessa perspectiva, Morosini (2000, p. 14) assevera que

[...] um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o estabelecimento em que o professor exerce sua atividade. Dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Assim, conforme o tipo de instituição

de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. [...] A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária.

Assim, compreender o professor a partir do contexto institucional em que atua permite analisar como a política e a cultura institucional condicionam a atuação docente e influenciam o seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, consideramos que o olhar sobre os diferentes encargos docentes assumidos no magistério superior das IFES é importante para a ampliação das análises acerca da docência universitária, as quais, por sua vez, podem contribuir para potencializar o alcance dos objetivos formativos da Universidade.

Considerando os encargos docentes no Magistério Superior da Universidade em foco, segundo a resolução do CONSEPE/UFPB nº 52/2018, nos termos da Portaria nº 554/2013/MEC, em seu Art. 2º, são previstos:

- I – ensino na graduação e na pós-graduação, presencial e a distância;
- II – ensino básico, técnico e tecnológico, presencial e a distância;
- III – ensino em cursos de extensão e de aperfeiçoamento;
- IV – orientação de estudantes de nível básico, técnico e tecnológico, de graduação e de pós-graduação e de projetos institucionais e/ou financiados por órgãos de fomento públicos ou privados;
- V – participação em bancas examinadoras;
- VI – produção bibliográfica, técnica, artística, cultural e inovação;
- VII – atividades de pesquisa e de extensão;
- VIII – exercício de funções de direção, chefia, coordenação, assessoramento, membro de comissões e assistência na própria UFPB ou em órgãos públicos, desde que designados por portaria da UFPB; e
- IX – representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados na UFPB ou em órgãos públicos, conselhos e associações profissionais, ou outro relacionado à área de atuação do docente, na condição de representante designado por portaria da UFPB (UFPB, 2018, n. p.).

Diante da complexidade das atribuições assumidas pelos professores de Instituições Federais de Ensino (IFE), compreendemos que eles se veem diante de desafios, dentre os quais Costa, Ciríaco e Lamara (2024, p. 26) destacam:

[...] despreparo para atuação nos primeiros anos, a instabilidade emocional dada por sentimentos de abandono, solidão e vontade de desistir da profissão em oposição a sentimentos favoráveis a permanência como sentir-se realizado pela vaga de emprego, a afetuosidade e acolhimento dos alunos, a colaboração de alguns pares, a influência de antigos professores da Educação Básica, elementos estes relacionados à maneira de atuar em sala de aula, o que, de certo modo, acaba por contribuir para a identidade profissional docente.

Nesse sentido, compreendemos que é fundamental a ampliação de estudos que tematizem a integração na docência, com vistas a dar visibilidade à problemática da

iniciação na carreira do magistério superior, jogando luz aos desafios que os iniciantes vivenciam e ao necessário apoio institucional para tornar essa etapa menos árida e mais inclinada à construção do sentimento de pertença com o campo profissional docente.

Importa destacar ainda que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é outro desafio que se articula às demandas do saber-fazer universitário. Santos e De Sordi (2020, p. 2-3) explicam que no “[...] contexto específico das instituições universitárias, especialmente públicas, os desafios perpassam, também pela necessidade imperativa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no seio de uma formação que afirme a função social da universidade”.

Esse cenário é mais desafiador quando consideramos que o acesso à carreira nas universidades públicas tem como requisito a preparação em nível de pós-graduação, prioritariamente, em Programas de Mestrado e Doutorado. Tais cursos não dão conta das diversas dimensões formativas necessárias ao exercício da função docente nas universidades. Corroborando com esse entendimento, Gil (2006, p. 21) assinala que

Os programas de mestrado têm como objetivo proporcionar a seus participantes conhecimentos e habilidades para a realização de pesquisas científicas, o que constitui, sem dúvida, um dos mais importantes requisitos de um professor nesse nível de ensino, pois o que se espera é que ele não seja apenas um reprodutor, mas construtor de conhecimentos. Mas a inexistência de disciplinas de caráter didático-pedagógico nesses programas deixa uma lacuna em sua formação.

Ainda, segundo o autor, as alternativas que surgem para buscar suprir tais lacunas são pontuais, com destaque para a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* de Metodologia do Ensino Superior, em geral com 360h. Entretanto, o alcance dessa formação ainda é restrito, a julgar pelos registros do e-Mec<sup>6</sup>, que identificam uma oferta bem superior ao número de egressos<sup>7</sup>.

Considerando a atuação dos professores em universidades públicas, compreendemos que sua iniciação na carreira é bastante complexa e diversa. Nesse contexto, as contribuições dos estudos de Huberman (2007), dentre outros que se dedicam

---

<sup>6</sup> Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 20 maio 2025.

<sup>7</sup> Em maio de 2025, por meio de consulta ao e-MEC, considerando a situação da Paraíba em relação à oferta de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, identificamos 1.400 vagas em cursos EaD, oferecidos por três faculdades privadas, criados em 2022 e 2023, tendo apenas um total de 50 egressos. Quanto à modalidade presencial, identificamos quatro instituições, com oferta total de 390 vagas, com 72 concluintes. Destacamos que, atualmente, vem crescendo a oferta de cursos com foco na Docência do Ensino Superior, com registro de 22 cursos no estado, com cerca de 860 concluintes. Entretanto, alguns desses cursos, com maior número de concluintes, é ofertado para mais de uma unidade da Federal, a exemplo de cursos com vagas destinadas a um quantitativo de 15 a 17 estados. Nesse sentido, é possível inferir que o número de concluintes desses cursos na Paraíba é pouco expressivo.

a investigar o tema, são valiosas. O referido autor aponta para a existência de um “ciclo de vida de professores”, compreendido como processo dinâmico, não como uma sucessão de acontecimentos. Organizado em fases, não necessariamente sequenciais, o ciclo se desenvolve a partir do início na carreira, seguindo até o desinvestimento, sendo vivenciado como processo não linear, em que o indivíduo, por razões psicológicas e/ou exteriores, pode estabilizar, descontinuar, seguir para novos patamares e/ou regredir.

Segundo Huberman (2007), ao longo da carreira apresentam-se sequências-tipo, também chamadas de tendências, as quais são experimentadas por um número significativo de indivíduos – e não pela totalidade deles – e que marcam etapas subsequentes. Conforme o autor, as sete fases possuem as seguintes características:

- Fase do início na carreira – caracterizada pela exploração de diferentes papéis atravessados por sentimentos de entusiasmo pelo ingresso na carreira; choque diante da realidade do contexto de trabalho; indiferença; serenidade e frustrações, com a prevalência de um sentimento sobre outros em diferentes momentos da sua experiência como docente principiante.
- Fase da estabilização – caracteriza-se pelo sentimento de autoconfiança do professor em relação a seu trabalho, por dominar um repertório de base para sua atuação profissional. O professor tende a se sentir capaz de lidar com as situações do cotidiano da escola, decidindo por seguir a carreira.
- Diversificação – período em que o professor se lança em novos desafios e experiências, seja no campo do ensino (metodologia, avaliação, turmas), seja na gestão, buscando novas demandas e superando a rotina.
- Pôr-se em questão – diante da sensação de rotina, desencantos ou fracassos, após o balanço da carreira, o professor questiona-se sobre a permanência na profissão ou a hipótese de partir para outras carreiras. Os elementos determinantes dessa decisão vão desde fatores psicológicos, institucionais, políticos, econômicos a acontecimentos da vida.
- Serenidade e distanciamento afetivo – trata-se de um estado emocional caracterizado pela redução da ambição profissional e pela diminuição do entusiasmo em relação ao trabalho. Nesse estado, o professor adota uma postura serena em sala de aula e um distanciamento afetivo em relação aos estudantes, sem se preocupar com a opinião alheia sobre seu desempenho ou suas práticas pedagógicas.

- Conservadorismo e lamentações – o professor que se encontra nessa fase tende a ser rezingão e queixoso em relação aos estudantes. Demonstra nostalgia pela educação do passado e apresenta resistência às mudanças e às inovações no campo pedagógico.
- Desinvestimento – fenômeno de recuo e de interiorização pelo qual passa o professor, em geral, no final de sua carreira. Momento em que dedica maior tempo para si próprio e aos interesses externos à profissão, canalizando suas energias para outras dimensões da sua vida, não apenas para o trabalho.

Huberman (2007), partindo de estudos envolvendo docentes do ensino secundário, situa a iniciação na carreira como marcada por sentimentos e atitudes que podem abranger a “exploração” de múltiplos papéis; a “sobrevivência” diante do choque do real; e a descoberta, que remete ao entusiasmo inicial por se sentir parte de um grupo de professores e a assumir a responsabilidade de uma turma.

Bozu (2010, p. 61, tradução nossa) destaca que os primeiros anos são muito importantes, pois é um período de “[...] aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante os quais os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais, além de manter um equilíbrio pessoal”. Para equacionar potenciais dilemas, Papi (2024, p. 218) diz que “É consenso entre os pesquisadores que o acompanhamento e apoio a professores iniciantes necessita ser previsto e organizado pelas instâncias superiores de gestão da educação e/ou pela escola”. Portanto, mesmo que a autoformação seja um imperativo da docência – a qual a impulsiona para a busca constante por (re)aprender – o apoio institucional é fundamental e deverá ser mobilizado através de ações de formação e acolhida aos recém-ingressos, de modo a oportunizar canais de diálogo, reflexão e trocas de experiências entre os professores.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo de caso, que, de acordo com Gil (2008), consiste em uma exaustiva análise de uma unidade de pesquisa, ou seja, o estudo extenso e detalhado de um objeto específico, permitindo um vasto conhecimento sobre a realidade investigada. O *lôcus* desta investigação foi o Centro de Educação (CE/UFPB), da Universidade Federal da Paraíba, o qual é responsável pela formação pedagógica de diversos cursos de licenciatura, o que confere a esse Centro uma importância estratégica na formação de professores e professoras de áreas diversas.



Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde (CEP/CCS/UFPB), procedemos à coleta de dados por meio de um questionário elaborado e encaminhado, via *Google forms*, para todos os docentes iniciantes vinculados a três diferentes departamentos do CE/UFPB, mais diretamente envolvidos com a formação do curso de Pedagogia e demais licenciaturas.

Gil (2008, p. 121) define o questionário como uma técnica de coleta de dados investigativa aplicada a pessoas, com a finalidade de “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”. Além disso, o autor argumenta que o instrumento pode oferecer a possibilidade de interpretar as características da população pesquisada.

A partir da coleta de dados, obtivemos 26 (vinte e seis) respostas de docentes, correspondendo a 51% do total de professores lotados no Centro pesquisado. Utilizou-se a análise de conteúdo no tratamento das respostas contidas nos questionários, compreendida por Bardin (2009, p. 44) como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O material analisado passou, inicialmente, por uma leitura geral (pré-análise); na sequência, foram realizados recortes das respostas dos pesquisados e agrupados em categorias temáticas (exploração do material); em seguida, foi realizado o tratamento, a interpretação e a comparação dos dados. As respostas ao questionário foram discutidas à luz dos referenciais deste estudo e tratadas de acordo com as seguintes categorias: experiências prévias (experiências profissionais anteriores ao ingresso na UFPB); entrada na carreira (desafios enfrentados no início da docência universitária); encargos docentes (atividades próprias da carreira do magistério superior).

#### **4 “DIVERSIFICA OU TE DEVORO”: NOVAS CONFIGURAÇÕES PARA O CICLO DE VIDA DOS PROFESSORES**

Os resultados apontam que os professores participantes deste estudo estão situados na faixa etária de 36 a 45 anos, com título de doutorado. O ingresso na instituição se deu por meio de concurso público para o próprio *Campus*, entre os anos de 2016 e 2018, com



tempo de docência na instituição entre quatro e seis anos, considerando a data de realização da pesquisa (2022).

Em termos de experiências prévias, 21 professores iniciantes atuaram como docentes no Ensino Superior (80,8%), tendo a maior parte atuado em instituições de ensino superior (IES) públicas (65,4%), e 55,8% deles em IES privadas.

Quanto à experiência na Educação Básica, identificamos que 50% dos respondentes atuaram em escolas públicas, e 34,6%, privadas. Essa experiência prévia na educação básica pode favorecer a articulação entre o conhecimento acadêmico profissional docente com a realidade da escola e proporcionar a consolidação de uma formação contextualizada e significativa no âmbito das licenciaturas. Tais experiências podem, ainda, minimizar o impacto inicial enfrentado pelos docentes universitários quando do ingresso na carreira ou “choque do real” (Huberman, 2007), favorecendo-lhes melhores condições de desenvolvimento nas atribuições próprias ao *ethos* professoral, em uma IES.

Outrossim, consideramos que a experiência prévia como docentes atenua, em alguma medida, as dificuldades de uma nova entrada na carreira, pois compreendemos que referências anteriores balizam sua atuação futura. Nesse sentido, podemos inferir que os professores iniciantes participantes desta pesquisa, com experiência prévia como docentes, teriam menos dificuldades quando da nova entrada na carreira – o Magistério Superior.

Dificuldades na entrada na carreira foram discutidas por Huberman (2007), referindo-se ao choque de realidade sentido pelo professor iniciante, que se vê diante de desafios variados, a exemplo de não se sentir seguro para lidar com a turma ou despreparado para desenvolver situações didáticas adequadas ao perfil de seus estudantes da Educação Básica. Entretanto, na Educação Superior, as dificuldades se ampliam em face das múltiplas funções que o professor passa a assumir.

Outro sentimento que também pode marcar o início da carreira é o entusiasmo inicial (Huberman, 2007), que, no caso em estudo, pode decorrer do fato de os professores integrarem uma carreira que ainda goza de elevado prestígio social, bem como de pertencerem a uma IES pública. Mais ainda para catorze respondentes (53,8%) que foram formados na UFPB (graduação e/ou pós-graduação), tendo seis deles atuado, igualmente, como professores substitutos (23,1%). Essa conquista tende a ser um importante reforço que atenua as atribuições próprias da iniciação na carreira.

Quanto aos encargos docentes por ocasião do ingresso no CE/UFPB, todos os professores apontaram a dedicação, em maior tempo, à graduação; seguida pela produção

acadêmica (76,9%); extensão e pesquisa (57,7%), gestão e representação institucional (53,8%).

Cabe, ainda, ressaltar que, para o ingresso na carreira do Magistério Superior, é prevista a aprovação em Concurso Público de Provas e Títulos. Para a classe Adjunto A, cujo requisito é o título de doutor, também é prevista a Prova de Plano de Trabalho, com caráter eliminatório. No caso da UFPB, o referido plano deve contemplar informações gerais do cargo, assim descritas em edital:

[...] atuação em ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas, conforme a necessidade da instituição expressa na expectativa de atuação profissional e no plano de trabalho a ser deliberado pela unidade de lotação do servidor (Brasil, 2024, p. 85).

Nesse sentido, verifica-se que a inserção dos professores nas IFEs aponta para a diversificação de funções desde seu ingresso na instituição, sendo levados a assumir novos encargos não apenas ensino, mas pesquisa e extensão. Essa iniciação em novos campos de experiência é inerente ao Magistério Superior, diferentemente do professor da Educação Básica, que possui incumbências que se circunscrevem à área de ensino.

Mediante os estudos de Huberman (2007), podemos considerar que é após a fase da estabilização que os docentes de Educação Básica tendem a divergir mais em termos de percursos individuais. Por vezes, investem em novas experiências educativas, em geral por terem atingido a consolidação de seu repertório pedagógico, sentindo-se seguros e motivados a buscar novas formas de atuação docente, diversificando metodologias, formas de avaliação e/ou materiais didáticos, bem como a investir no campo da gestão educacional. Diferentemente, no caso dos professores do Magistério Superior Federal, a diversificação de experiências e de funções é exigida mesmo antes de sua estabilização na carreira, quando, em tese, já se sentiriam seguros para buscar novos desafios e inserções no campo da pesquisa, extensão e gestão acadêmica.

Nesse sentido, há que se ressaltar que a diversificação dos encargos docentes não é uma escolha, mas uma injunção aos professores desde seu ingresso na Instituição. Desse modo, mais um fator se soma aos desafios do início na carreira no magistério superior, isto é, a impossibilidade de escolher aquelas atribuições com as quais os docentes têm mais afinidade ou que demandam menos complexidade aos recém-ingressos. Assim, esses profissionais são induzidos a um contexto em que o imperativo da máxima “decifra-me ou te devoro” é substituído pelo “diversifica ou te devoro”, sem o devido preparo, apoio e/ou acolhimento pela instituição.

A considerar a Pós-graduação, identificamos 11 professores (42,3%) que atuam em programas *stricto sensu*. A inserção na pós-graduação (PG), nomeadamente nos programas *stricto sensu*, vem ocorrendo cada vez mais cedo, em alguma medida, devido às experiências anteriores ao seu ingresso na instituição, bem como ao prestígio que a atuação em cursos de mestrado e doutorado acarreta para aqueles que nele se inserem, ainda que isso signifique maior acúmulo de tarefas, particularmente quando se considera a exigência atual por “produtividade” imposta aos programas.

Em termos gerais, levando em conta a atuação em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, a carga horária de dedicação variou entre “muito elevada” e “elevada” para seis professores no total (23,1%); e “moderada” para sete respondentes (27%). Dentre os docentes com maiores níveis de dedicação à PG *stricto sensu*, dois deles atuam em mais de um programa, dentre os quais um é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Elevado número de docentes iniciantes desenvolveram projetos diversos na universidade. Foi identificado 22 professores (84,6%) com dedicação de moderada a muito elevada na área de extensão, e 21 respondentes na área da pesquisa (80,8%), com projetos de iniciação científica (PIBIC) e outros vinculados à sua atuação na pós-graduação. Percebe-se que os professores, cedo, investem na diversificação de suas funções que constituem o tripé da universidade, iniciando-se na experimentação de novos espaços e oportunidades de atuação profissional em articulação com a Educação Básica, entidades acadêmicas e movimentos sociais.

Quanto às dificuldades sentidas no início da carreira, 14 respondentes (53,8%) destacaram o desconhecimento da estrutura e dos recursos disponíveis no CE/UFPB; 13 (50%) assinalaram a insuficiente ou inexistente acolhida pela Instituição; 11 (42,3%) indicaram a pouca ou insuficiente estrutura e apoio técnico-pedagógico aos professores e, por fim, oito respondentes (30,8%) apontaram a dificuldade em lidar com variadas demandas da IES. Para superar tais dificuldades, os docentes buscaram diálogo com os pares (46,2%); formação continuada e orientação em setores da instituição (23,2%).

Importa destacar que os desafios enfrentados pelos docentes principiantes remetem, além da diversificação de funções, ao trabalho solitário, o qual é amenizado pelo apoio dos colegas mais experientes. Nessa ótica, como assinala Cunha (2010), é imperativa a necessidade de, institucionalmente, serem criados diferentes espaços coletivos de formação, de acolhimento e de apoio, sendo um desafio a ser enfrentado não apenas pela instituição, *locus* desta pesquisa, mas pelas universidades brasileiras como um todo, tendo

em vista assegurar sua função social de produzir e democratizar o conhecimento, de modo a contribuir para a melhoria da vida das pessoas.

Diante do exposto, a despeito da existência de professores com experiências anteriores ou não na docência, formados ou não na UFPB, é necessário que sejam feitos investimentos no apoio institucional aos ingressantes no cargo, pois segundo Morosini (2000), cada tipo de instituição de ensino superior possui sua cultura própria que traz novos desafios ao docente principiante, o qual sofrerá diferentes pressões, sendo desde cedo o professor chamado à diversificação, assumindo múltiplos encargos que extrapolam a dimensão do ensino, tarefa que, muitas vezes, lhe é familiar. Assim, a construção de sua trajetória como professor do Magistério Superior deverá conciliar outras funções para as quais é chamado a desenvolver, cabendo à Universidade contribuir com seu processo de desenvolvimento profissional, por meio de políticas de acolhimento e apoio aos docentes iniciantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises aqui empreendidas, importa sublinhar alguns aspectos. Verifica-se que os professores e professoras iniciantes vêm, de forma precoce, se dedicando a atividades diversas na UFPB, com atuação para além do ensino de graduação. Tal abrangência vai ao encontro da variedade de experiências anteriores de parte do grupo investigado, que, apesar de iniciantes na Instituição, já atuaram em IES públicas e privadas, bem como na Educação Básica. Tais achados parecem anunciar uma configuração outra das etapas do “ciclo de vida de professores”, na medida em que o perfil das atribuições dos docentes investigados não apenas transgride as características da fase inicial, nomeada nos estudos de Huberman (2007), mas, além disso, antecipa fases e/ou formata um processo de hibridização entre elas. Essa antecipação da denominada fase da “diversificação” não é, porém, uma escolha, mas um imperativo institucional do qual não se pode escapar.

Os dados nos permitem inferir que, em especial, os docentes que atuaram em IES públicas chegaram ao CE com uma experiência prévia que em alguma medida favoreceu sua integração à docência do ensino superior. Suas experiências prévias no âmbito da Educação Superior, nomeadamente nas IES públicas, contribuem para minimizar o choque do real, sem deixar de se configurar como um período marcado pela “sobrevivência” e a “descoberta”. Entretanto, a acolhida desses sujeitos, o apoio institucional e a formação

continuada se afirmam como necessárias, por meio de iniciativas institucionais que precisam ser sistemáticas e processuais.

Com a continuidade da pesquisa, pretende-se ampliar a compreensão sobre a trajetória profissional desses docentes na Instituição, por meio da análise do *currículo lattes*, considerando sua formação, experiência profissional e atuação nos vários campos da docência universitária.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Edital nº 96, 4 de setembro de 2024 concurso público de provas e títulos para professor do Magistério superior**. Publicado originariamente no DOU nº 173, de 6 de setembro de 2024, seção 3, págs. 85 a 92. Retificado pelo Edital nº 105, publicado no DOU nº 182, em 19/09/2024, seção 3, 2024, p. 77.

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, v. 3, p. 55-72, 2010.

COSTA, Andressa F. G.; CIRÍACO, Klinger Teodoro; LAMERA, Natiele Silva; Perspectivas recentes sobre o início da carreira docente no Brasil (2013-2024). *In: Pesquisas com professores iniciantes no Brasil: diálogos em diferentes contextos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

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

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto - PT: Porto, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. **Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica**, v. 4, p. 31-47, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de professores*. 2ª ed. Porto - PT: Porto, 2007. p. 31-61.

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: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2020. p. 11-20.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes: recursos alternativos buscados

para a minimização de dificuldades no início da carreira. *In*: COSTA, Andressa Florcena Gama da; CIRÍACO, Klinger Teodoro; LAMERA, Natiele Silva. (Org.). **Pesquisas com professores iniciantes no Brasil**: diálogos em diferentes contextos. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 217-234.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos; DE SORDI, Mara Regina Lemes. Professores universitários iniciantes: entre caminhos individuais e responsabilidades coletivas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020.

SILVA, Vera Lúcia Reis da Silva; CUNHA, Maria Isabel da. Professores iniciantes na docência universitária: a percepção de si. *In*: COSTA, Andressa Florcena Gama da; CIRÍACO, Klinger Teodoro; LAMERA, Natiele Silva. (Org.). **Pesquisas com professores iniciantes no Brasil**: diálogos em diferentes contextos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 235-254.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução n. 52/2018**. Revoga a Resolução Consepe n. 22/2016, estabelece critérios para distribuição de encargos ao pessoal da carreira do magistério superior na UFPB e regulamenta o Plano e o Relatório Individual Docente. UFPB: Conselho Superior, 2018. Disponível em: <https://www.UFPB.br/ded/contents/documentos/resolucoes/resolucao-52-2018.pdf/view>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ZABALZA, Miguel A. Os professores universitários. *In*: ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 105-142.