

## AS RELAÇÕES ENTRE UMA JOVEM PROFESSORA UNIVERSITÁRIA INICIANTE NA CARREIRA DOCENTE E SEUS ALUNOS DE GRADUAÇÃO

Nadiane Feldkercher<sup>1</sup>

---

### Resumo

O foco deste trabalho está nas relações estabelecidas em aula entre uma jovem professora universitária iniciante na carreira e seus alunos de graduação. Considerando que a sala de aula é um lugar de excelência da relação professor-alunos, a partir dela e dos sujeitos que a compõem, buscamos perceber e analisar as formas e modos dessas relações estabelecidas especificamente por uma professora iniciante, de idade próxima a de seus alunos e que recentemente estava na condição de estudante. Os dados discutidos foram coletados através de observações de aulas, de questionários aplicados a uma turma de graduação e de uma entrevista com a jovem professora universitária iniciante na carreira. Os fundamentos teóricos que permitiram a interlocução com os dados estão pautados em Libâneo (1993), Morales (2011), Feixas (2002), Mayor Ruiz (2009), Bozu (2009) e Marcelo Garcia (2009). Dentre os resultados apontamos: ser jovem é um desafio para a atuação docente da professora; a proximidade de idade entre professora e alunos afeta as relações estabelecidas entre eles; a jovem professora, muitas vezes, remete-se às suas vivências estudantis, o que pode fazer com que a relação professor-alunos seja mais próxima e acolhedora.

**Palavras-chave:** Professor Iniciante; Relação Professor-Alunos; Aula Universitária

---

### 1 O JOVEM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INICIANTE E SEUS ALUNOS

Habitualmente, é em aula que professor e alunos se encontram ou mantêm um contato maior. A aula é uma atividade planejada, com objetivos e tempos determinados. Em aula o

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Educação, Pedagoga. Atualmente bolsista CAPES/PDSE na Universidad de Sevilla-España. Endereço: Av. 25 de julho, n. 1337. Selbach, RS, Brasil. Brasil. CEP: 99450-000. Telefone: (54) 3387-1172. E-mail: [nadianef@gmail.com](mailto:nadianef@gmail.com)

professor é o principal protagonista do ensino e os alunos, da aprendizagem, o que não significa que o professor não possa aprender e que os alunos não possam ensinar. A aula, além de envolver o professor e os alunos, envolve o conhecimento, o conteúdo a ser trabalhado, desenvolvido. Normalmente a aula acontece numa sala de aula e este espaço torna-se o lugar característico da relação professor-alunos.

Essa relação professor-alunos que ocorre em aula é uma relação interpessoal, mas uma relação interpessoal particular, pois é localizada e possui objetivos específicos. Professor e aluno relacionam-se em sala de aula, tendo como pano de fundo o conhecimento, relacionam-se tendo em vista os processos de ensino e de aprendizagem.

O aluno universitário é um ser humano, é um estudante que ingressa na sala de aula para aprender a fim de se tornar um profissional. Da mesma forma, o professor universitário é um ser humano, é um profissional formado que assume a tarefa de ensinar<sup>2</sup>, de auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem. Portanto, a sala de aula é, por excelência, um espaço para a relação humana, pois os processos de aprendizagem e de ensino estabelecem relações entre os sujeitos que aprendem e os que ensinam.

Como o professor e os alunos são humanos, eles são pessoas com sentimentos, emoções, afetos. E esses fatores influenciam na relação entre eles, podendo esta ser diferente das relações que outros profissionais estabelecem em seus ambientes de trabalho. Ou seja, a relação professor-alunos realiza-se na presença de emoções e sentimentos que talvez não estejam presentes nas relações profissionais de ocupações mais mecânicas ou burocráticas.

Considerando esses sentimentos, professor e alunos podem se tornar mais próximos quando se conhecem como pessoas, o que significa se perceberem para além de *ser e estar* professor e/ou aluno. Podem se aproximar por possuírem semelhanças em seus modos de ser e agir, ou por não gostarem de determinado estilo musical, ou por frequentarem os mesmos ambientes, entre outros. Porém, como sinaliza Morales (2011, p. 102), não se trata de os alunos conhecerem a vida pessoal do professor

[...] mas, por exemplo, experiências, episódios, opiniões pessoais e até êxitos e fracassos que *ilustram* ou se relacionam com aquilo que se está tratando na aula. A

---

<sup>2</sup> Nesse caso, profissional refere-se ao trabalhador que possui conhecimentos formais e especializados em determinada área, que não é a área da educação. Por exemplo, um dentista de formação pode vir a assumir a tarefa de ensinar. Aqui e em outras passagens a expressão profissional é usada com esse entendimento. Já o profissional professor, segundo o nosso entendimento, refere-se ao profissional que, além de possuir os conhecimentos formais e especializados de determinada área, possui também, dentre outros, conhecimentos específicos para o ensino de tal área. Ou seja, o profissional professor é aquele que assume como tarefa essencial o desenvolvimento do ensino com vistas ao aprendizado dos alunos.

finalidade não é chegar a uma espécie de *intimidade* com a classe, mas encurtar distâncias entre nós, e que sejamos vistos *como pessoas*, além de professores.

Essa aproximação entre professor e alunos possibilita aprendizagens que vão além da matéria que está sendo trabalhada em aula. O professor ensina mais que conhecimento científico ao desenvolver seu trabalho docente: demonstra ética profissional, transparece comprometimento, evidencia o saber ouvir, ensina *coisa da vida*. Da mesma forma, os alunos podem ensinar ao professor especificidades da vida, particularidades do ser aluno ou da aprendizagem, o respeito às diversidades, a sensibilidade aos conhecimentos prévios. E todos esses aspectos contribuem para a organização da aula, para o bem-estar ou não dos sujeitos que fazem a aula: professor e alunos.

Se a relação entre professor e alunos é positiva, é possível que os alunos tenham maior disponibilidade para aprender e que o professor esteja satisfeito pessoal e profissionalmente (MORALES, 2011). Segundo Morales (2011), toda a vida da sala de aula é um tipo de relação, seja positiva, negativa, proveniente do professor ou proveniente do aluno. Quando o professor comunica, pergunta, responde ou comunica-se não verbalmente, está produzindo um tipo de relação com seus alunos. Quando o aluno escuta, não escuta, distrai-se, olha ou não para o professor, está produzindo relações. Em todas as ações e falta de ações, em todas as falas e silêncios, estamos estabelecendo um tipo de relação. Conforme Morales (2011, p. 25), “Enviamos mensagens com o que dizemos e fazemos e também por meio do que *não* dizemos ou *não* fazemos.”

Não é somente o professor que age sobre os alunos; os alunos, igualmente, impõem condições ao modo ou estilo de o professor se relacionar com a turma. Morales (2011, p. 59) aponta: “Não é só o professor que influencia os alunos, mas estes, por sua vez, influem no professor, criando-se um círculo que não deveria ser *vicioso*, mas potencializador de uma boa relação e de um bom aprendizado.”. Adicionamos à ideia do autor que o modo como o professor influi nos seus alunos, e vice-versa, pode potencializar uma boa relação ou *uma relação não tão boa* entre eles, bem como pode proporcionar um bom aprendizado ou *um aprendizado não tão bom*. Ademais, tal influência não interfere somente na aprendizagem, mas também no processo de ensino. Segundo Libâneo (1993, p. 249), a “interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da *situação didática*, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino”. Contudo, não significa que a interação

professor-alunos seja a principal condicionante da organização da aula. Outros fatores também interferem nessa organização.

A interação professor-alunos é ressaltada por Libâneo (1993, p. 249) segundo dois aspectos: “o aspecto cognoscitivo (que diz respeito às formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto sócio-emocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente)”. O aspecto cognoscitivo está mais vinculado ao trato com o conhecimento, aos processos de ensino e de aprendizagem. O aspecto sócio-emocional atrela-se às relações interpessoais, à convivência entre esses sujeitos que estão em aula. Ao desenvolver seu trabalho, o professor tem em mente o processo de cognição dos alunos. E, ao mesmo tempo em que tem isso como seu foco principal, não deixa de marcar o seu trabalho com seus pontos de vista, com suas opiniões (inclusive no que se refere ao seu entendimento de ensino e de aprendizagem), suas emoções, o contexto das ações, entre outros.

Relativamente ao aspecto cognoscitivo da relação professor-alunos, Libâneo (1993, p. 250) argumenta que “o professor sempre tem em vista tarefas cognoscitivas” e o aluno sempre dispõe “de um grau determinado de potencialidades cognoscitivas conforme o nível de desenvolvimento mental, idade, experiências de vida, conhecimentos já assimilados etc.” O professor precisa equilibrar seu trabalho, o nível de exigência, o tipo de ações pedagógicas, tendo em vista as condições e a maturidade dos alunos para resolverem as propostas. Ainda considerando os aspectos cognoscitivos da relação professor-alunos, podemos perceber que “o trabalho docente nunca é unidirecional”, como bem sinaliza Libâneo (1993, p. 250). Não é unidirecional porque os alunos respondem, reagem ao trabalho proposto pelo professor e, assim, fazem com que a proposta de trabalho seja implementada ou não, bem desenvolvida ou não, aceita ou não.

Quanto aos aspectos sócio-emocionais da relação professor-alunos, Libâneo (1993, p. 151) destaca que o professor “exerce uma autoridade, fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas”. Porém essa sua autoridade deve sempre equilibrar a severidade e o respeito para que seja possível o estabelecimento de uma relação agradável. E esse equilíbrio faz com que o professor não estabeleça com os alunos nem uma relação de muito afeto e carinho nem uma relação muito fria e distante. Cabe destacar que, ao concordarmos com Libâneo (1993), no tocante às qualidades intelectuais, morais e técnicas do professor, não dispensamos a formação pedagógica para esse profissional.

Quando pensamos em relações humanas não podemos deixar de destacar que essas não são livres de conflitos, e que suas múltiplas condicionantes as tornam complexas. Não acreditamos que exista – tampouco o defendemos – um tipo ideal de relação professor-alunos. Muitas características podem levar a um bom relacionamento entre determinado professor e seus alunos, mas essas mesmas características não são imprescindíveis para que outro professor estabeleça, por sua vez, uma boa relação com seus alunos. Um professor que consegue manter uma boa relação com a turma pode ter uma conduta muito diferente da conduta de outro professor que também estabelece uma boa relação com a turma. Como seres humanos, temos nossas características próprias, e cada um de nós configura sua boa relação com outro sujeito. Assim, cada professor tem sua visão própria sobre o relacionamento que estabelece com cada turma; cada turma tem sua impressão do relacionamento que mantém com cada professor, além de que a percepção de um aluno pode ser diferente da percepção de outro. Por exemplo, um professor que se utiliza do humor para desenvolver seu trabalho pode estar sendo agradável e simpático para um grupo de alunos e, ao mesmo tempo, repugnante e inconveniente para outro.

Apesar dessa variação quanto à avaliação da relação professor-alunos, acreditamos que existam traços específicos que contribuam para uma boa relação. É preferível que o clima da aula seja de bom humor, de diálogo, de perguntas, de flexibilidade, de aproximações, de interesses, de atenção, de elogios, de confiança. Por outro lado, um clima de repreensão, autoritarismo, rigurosidade, distanciamentos, indiferença, desprezo e medo talvez não colabore para uma boa relação professor-alunos.

Na relação professor-alunos cria-se um jogo de expectativas: o professor espera dos alunos (que estes aprendam, que participem, que se interessem, que ouçam....) bem como os alunos esperam do professor (que este saiba explicar bem, que saiba esclarecer as dúvidas, que seja atencioso). É possível também que o professor crie diferentes expectativas sobre diferentes grupos de alunos. O professor pode esperar mais dos alunos que “mostram maior interesse, perguntam mais, mostram-se ativos” (MORALES, 2011, p. 63). Por outro lado, o professor pode não se agradar do aluno que é passivo (MORALES, 2011). Quanto às expectativas ante seus alunos, o autor argumenta que o professor não deve responder ao desinteresse do aluno com desinteresse e acrescenta que

Se nos descuidamos, dedicamos quase toda nossa *atenção com carga positiva* aos que já estão suficientemente motivados (contato com o olhar, perguntas, comentários, elogios) e ignoramos e até desmotivamos os que mais necessitam de nossa atenção (que podem ser, aliás, os que mais nos incomodam, mas lembremos uma vez mais que esses também são *nossos* alunos e que nossa relação com eles é, em última instância, profissional) (MORALES, 2011, p. 62).

Perguntas, indagações e questionamentos normalmente são utilizados pelos professores para chamar a atenção dos alunos para a aula ou despertar o interesse. Segundo Morales (2011), essas perguntas espontâneas feitas pelos professores em aula, fazem com que se estabeleça uma relação interpessoal entre professor e alunos, mesmo que momentânea. Além disso, o autor argumenta que as perguntas feitas pelo professor em aula fazem com que os alunos que estão mentalmente *em outro lugar* voltem para a sala de aula. As perguntas orais, além de enfatizarem parte do conteúdo, têm o potencial de aproximar o professor dos alunos, de instigar o aluno a pensar e discutir, de despertar a atenção dos alunos para a aula.

Como já sinalizado, a relação que ocorre em sala de aula universitária entre professor e alunos é um tema de nosso interesse. E será que esse também é um tema de interesse dos professores universitários? Parece-nos que sim. É de interesse dos alunos universitários, pois ouvimos estes fazerem distintos comentários – positivos e negativos – referentes à relação que o professor estabelece com a turma: *professor durão, professor parceiro, professor que fez a prova difícil*, entre outros. E será que o professor universitário iniciante, que é jovem, que recentemente estava na condição de estudante, tem um cuidado maior para com a relação que estabelece com seus alunos? Nesse trabalho apresentamos algumas respostas a essa questão.

Consideramos jovem aquele profissional que fez na sequência, ou com pouco intervalo de tempo, seus estudos de graduação, mestrado, doutorado e possui até 32 anos de idade. Consideramos iniciante aquele professor que está nos seus primeiros três anos de experiência docente. Feixas (2002, p. 1) diz que o *professor novel* tem menos de três anos de experiência docente em uma instituição universitária e “es un profesor joven, recién graduado”. Bozu (2009, p. 58) também compartilha da ideia de que o “profesor novel es un profesor joven” e acrescenta que “es aquel recién graduado de la universidad que imparte docencia por primera vez en una institución educativa. Se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia docente previa”.

Nos nossos referenciais teóricos (FEIXAS, 2002; MAYOR RUIZ, 2009; BOZU, 2009; MARCELO GARCIA, 2009) encontramos várias nomenclaturas para esse professor que chamamos de iniciante: *novato, novel, principiante, inexperiente, jovem, novo, aprendiz*. As

denominações são variadas, mas o sentido é o mesmo: é um profissional que está se tornando professor universitário, que muitas vezes não teve uma formação para a docência universitária, que tem pouca experiência docente (e por vezes também na sua área profissional) e que pode vivenciar mais angústias, incertezas e desafios em comparação com um professor experiente.

Esse período de iniciação à docência universitária – que para alguns autores vai até o quinto ou sétimo ano de experiência (MARCELO GARCIA, 2009; BOZU, 2009) – é marcado por vivências ambíguas e confusas, preocupações e inseguranças (FEIXAS, 2002; MAYOR RUIZ, 2009). Também por isso, o primeiro ano de experiência docente é denominado ano de “supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 6).

Possivelmente, o primeiro ano de experiência do professor seja o mais marcante por configurar-se entre os erros e os acertos do ser e do fazer docente. No primeiro ano de experiência docente, entre os altos e baixos, o professor universitário desenvolve o seu estilo de ser professor, descobre-se como professor. Segundo Bozu (2009, p. 57), durante “este primer año se produce un proceso de cambio y de reorganización de los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que el profesor ha ido desarrollando durante su proceso de formación inicial, hasta que el profesor principiante logra desarrollar su propio estilo de enseñanza”.

Os primeiros anos da docência são significativos, marcantes e se caracterizam por uma etapa importante no processo de desenvolvimento profissional do professor. É um desenvolvimento profissional porque na iniciação à docência, o recém-professor perceberá os desafios da prática pedagógica e terá que buscar informação, formação e conhecimentos para enfrentá-los. Muitas vezes são nos primeiros anos de experiência que o professor encontrará suas maiores dificuldades e, assim, perceberá que não exerce uma tarefa fácil. A abordagem ou aprofundamento do conteúdo, a linguagem a ser utilizada, as metodologias de ensino apropriadas, o uso do tempo da aula, a elaboração de provas, o trato com alunos mais conversadores ou faltosos, entre outros, podem ser alguns exemplos de tarefas que se tornam uma preocupação para os profissionais que estão iniciando a docência. Isso ocorre porque a maioria dos docentes iniciantes, que são especialistas em um tema/contéudo, não recebeu a formação didática sobre como ensinar esse conhecimento específico, conforme aponta Feixas (2002). Ante essa falta de formação inicial dos professores para esse nível educativo, Mayor

Ruiz (2009) argumenta que esses docentes sentem-se desconhecedores de um campo conceitual que fundamente sua prática docente.

Nesse contexto Bozu (2009, p. 56) aponta que o início da carreira universitária pode ser encarado como uma complexa problemática, visto que “es una etapa importante en el proceso del desarrollo profesional, en la que, aparte de dudas, inquietudes y dificultades por las que atraviesa el profesor principiante, se ponen las bases del conocimiento profesional que permitirá al profesor novel afrontar los retos del quehacer educativo”. A iniciação à docência universitária é, então, um momento que exige equilíbrio entre o desconhecido e as aprendizagens docentes, entre as dificuldades e a aquisição de conhecimentos específicos para a atuação do professor.

Para aqueles docentes iniciantes que recentemente eram alunos de doutorado, a iniciação à docência é um processo de transição de estudante a professor. Os professores novos, segundo Bozu (2009, p. 60), “viven en una etapa de transición de alumnos a profesionales de la enseñanza, llena de inquietudes y necesidades” ou ainda vivenciam a “transición de la vida de estudiante a la vida más exigente del trabajo” (p. 63). Essa transição também ocorre em nível de pensamento ou de atitudes, pois o professor se dará conta de que algumas ideias que ele tinha no tempo em que era aluno já não lhe servem mais agora na qualidade de docente.

Certamente as inúmeras horas em sala de aula como aluno ajudam o professor a fazer escolhas sobre a sua forma de ser professor. Acreditamos que todos os professores negam ou imitam modelos ou práticas de professores que tiveram durante a sua vida estudantil. Assim, ao ingressar na carreira do magistério superior, o professor já possui pontos de vista sobre as práticas docentes advindos de suas vivências como aluno, de suas observações dos professores que teve ao longo da vida. Esse fator pode ajudar o professor nas suas primeiras experiências de ensino, mas não é condição suficiente para o desenvolvimento dos saberes da docência.

Esses profissionais que de estudantes passam diretamente a ser professores universitários são, na maioria das vezes, jovens com pouca idade – o que os faz ter uma proximidade geracional com os alunos de graduação. Esse professor universitário que tem proximidade de idade com seus alunos pode manter com eles uma relação diferente da estabelecida pelos professores mais experientes. E, também, os alunos podem portar-se de

uma maneira peculiar na aula de um jovem professor. Ou, talvez, o jovem professor se sinta desafiado pelos seus alunos devido a essa proximidade de idade.

É nesse contexto de proximidade de idade entre professor e alunos, de transição de estudante a docente, de início de carreira do magistério superior, que está situado o trabalho apresentado. Nesse texto apresentamos parte de discussões desenvolvidas em uma pesquisa de doutoramento, que objetiva identificar e analisar as relações estabelecidas entre jovens professores universitários iniciantes e seus alunos. Nesse recorte trazemos as análises desenvolvidas até então, que são específicas às relações educativas estabelecidas nas aulas de uma jovem professora universitária iniciante na carreira docente e de seus alunos de uma turma de graduação. Ao analisarmos as formas e modos de relações estabelecidas entre a professora e seus alunos, levamos em consideração a proximidade de idade entre os sujeitos, assim como o fato de que recentemente a professora estava na condição de estudante.

Para alcançar nosso objetivo, coletamos dados por meio de observações de aulas, de questionários aplicados à turma de graduação e de uma entrevista com a jovem professora universitária iniciante na carreira. Esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas, situada ao sul do Brasil. Foram realizadas ao todo nove observações de aulas (teóricas e práticas) de uma disciplina do quarto semestre do Curso de Medicina Veterinária, perfazendo um total de 24 horas. Nessa disciplina, desenvolvida nas sextas-feiras pela manhã com aulas teóricas e nas terças-feiras à tarde com aulas práticas, havia em torno de 60 alunos matriculados. Para as aulas práticas, a turma estava dividida em quatro grupos e cada grupo tinha uma hora de aula na terça-feira à tarde. A participação dos 23 alunos na pesquisa foi voluntária, por adesão ao convite do preenchimento de um questionário contendo três questões abertas e 21 questões de múltipla escolha. As informações fornecidas pela professora foram obtidas através de uma entrevista semiestruturada. Tanto as observações quanto o questionário e a entrevista privilegiaram aspectos pautados na relação estabelecida em aula entre a jovem professora universitária iniciante e seus alunos de graduação. Nesse trabalho a professora é denominada ficticiamente de Fabiana e os alunos e as alunas, para distingui-los entre si, são identificados com números de 1 a 23.

Autores como Libâneo (1993), que aborda o trabalho docente e as interações professor-alunos, Morales (2011), que estuda os aspectos da relação professor-alunos, Feixas (2002) e Mayor Ruiz (2009), que discutem os desafios do início da docência, e Bozu (2009) e

Marcelo Garcia (2009), que se referem ao professor iniciante e o começo da docência universitária, deram-nos suporte para olhar os dados coletados e trabalhá-los.

## 2 NOTAS SOBRE AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS EM AULA ENTRE A JOVEM PROFESSORA E SEUS ALUNOS

A turma observada apresentava cerca de 60 alunos. Nessa turma havia mais mulheres que homens. Percebeu-se a formação de pequenos grupos de alunos que se uniam por afinidades. Como em quase todas as turmas, havia aqueles *grupinhos* que se sentavam na parte da frente da sala e estavam mais atentos à professora, aqueles que se sentavam na região central da sala e outros que se sentavam ao fundo dela, o que facilitava a entrada com atraso, a saída com antecedência e as conversas paralelas. A média de idade dos alunos que responderam ao questionário era de 21 anos.

A jovem professora universitária que colaborou com a pesquisa, aqui chamada de Fabiana, possuía 30 anos e fez sequencialmente seus cursos de graduação, mestrado e doutorado – todos em uma universidade estadual do sudeste do Brasil. A docência universitária foi a sua primeira experiência profissional, ou seja, não teve nenhum outro vínculo empregatício – nem como docente nem na sua área de formação – antes de ser aprovada no concurso para docente da Universidade Federal de Pelotas. Esta professora tinha doze meses de experiência docente, estava no seu segundo semestre letivo na Universidade. Todas essas características, já mencionadas por autores como Feixas (2002), Bozu (2009), Mayor Ruiz (2009) e Marcelo Garcia (2009), levam-nos a defini-la como uma professora iniciante. Quando questionada sobre a divisão da sua carga horária, a professora relatou que a atividade de ensino (que envolve planejamento, busca de materiais, escrita de textos e desenvolvimento da aula) é a que mais toma seu tempo, seguida das atividades de extensão, pesquisa e gestão.

Observamos que Fabiana é uma docente dedicada ao seu trabalho, tanto no planejamento e desenvolvimento das aulas como na reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Várias vezes a professora se aproximou da pesquisadora e estabeleceu um diálogo sobre suas dificuldades, sobre seus anseios, sobre como busca alternativas para suas limitações. Fabiana conversa com outros professores do curso, com ex-colegas seus que também estão iniciando a docência e busca leituras sobre o ser professor para aprimorar suas práticas. Percebemos que a

professora passa por uma fase de inseguranças, questionamentos, incertezas, descobrimentos, visto que é iniciante e está em fase de múltiplas aprendizagens, como caracterizado por Marcelo Garcia (2009) e Bozu (2009).

Nas aulas observadas, percebemos que Fabiana mostrava-se disponível para seus alunos, pois responde os questionamentos, coloca-se à disposição para esclarecimentos extraclasse, se não sabe alguma resposta. diz que irá pesquisar e trazer na próxima aula, oportuniza aos alunos que lhe enviem e-mails, é aberta a negociações, ouve atentamente os alunos e, demonstra paciência e interesse pela aprendizagem deles. De forma geral, todas as aulas tiveram uma boa organização. Percebia-se o preparo da aula, a explicação era detalhada e em um bom ritmo, a professora trazia exemplos concretos e, na maioria das vezes, oportunizava a visualização dos conceitos através de imagens ou vídeos. Fabiana também estimulava a participação dos alunos (embora muitas vezes esses não colaborassem), ouvia atentamente as contribuições, observava os movimentos dos alunos em aula, falava em um bom tom de voz e, sempre que oportuno, sorria.

O trabalho desenvolvido pela professora em aula não era unidirecional, pois os alunos também influenciavam no andamento das práticas pedagógicas, nas escolhas metodológicas, na condução da aula – como já sinalizava Libâneo (1993). Segundo a percepção de Fabiana, muitas alunas

*não têm experiência prévia, nem de famílias da área rural. Então isso já exige que você aborde os temas de outra maneira.*

No desenvolvimento da aula, ela procurava aproximar o aluno do contexto rural que estava sendo estudado e explicava detalhadamente conceitos básicos porque sabia que alguns alunos desconheciam a vida do campo. A professora destacou ainda:

*não acho que isso seja negativo ou positivo porque eu mesma sempre fui da área urbana também, nunca tive contato com o campo.*

Fabiana se remete à sua condição de aluna e nela se inspira para ser a professora que é, ou seja, valoriza a contextualização detalhada do que está sendo estudado, para que o aluno que não tenha conhecimento prévio sobre o assunto possa acompanhar o desenvolvimento do conteúdo.

Além dos alunos influenciarem a aula pelo *não conhecido*, eles também influenciam a aula pelo que conhecem, pelo que já vivenciaram. É esse um dos sentidos do aspecto

cognoscitivo da interação professor-alunos apontado por Libâneo (1993) – professor e alunos se relacionam tendo por meio o conhecimento. A professora comenta que procura valorizar esses conhecimentos prévios dos alunos:

*Eu aproveito ao máximo essa interação. Às vezes até me acrescenta como professora. [...] Eu jogo uma pergunta: pessoal, alguém já viu como é que é? Para ver se eles fazem essa relação, se eles conseguem trazer alguma coisa pra aula. [...] Eu fico meio desconcertada ainda quando o aluno não responde aos meus estímulos, ou responde: não sei, professora.*

Fabiana coloca-se na posição de aprendiz, pois aprende com os alunos, gosta de ouvir e conhecer as suas experiências rurais que tenham relação com o conteúdo trabalhado em aula. Através das perguntas lançadas, a professora estabelece uma relação interpessoal com a turma, mesmo que breve (MORALES, 2011), enfatiza o conteúdo e consegue instigar os alunos (ao menos alguns) a pensar e fazer relações com o assunto trabalhado. Porém, essas mesmas perguntas, quando não respondidas, geram um desconforto na professora. Certamente esse desconforto está relacionado com a pouca experiência de ensino da professora e com as inseguranças que a iniciação à docência gera. Uma das estratégias utilizadas pela professora para se aproximar dos alunos é, então, a valorização dos conhecimentos prévios dos mesmos.

De forma geral, os alunos avaliam positivamente a relação estabelecida entre eles e a professora e caracterizam essa professora com as seguintes palavras: *paciente, entusiasmada, educada, dedicada, interessada, preparada, acessível, experiente e preocupada com o social e com a consciência ecológica*. Os alunos ainda apontam que a relação com a professora Fabiana é boa, satisfatória e tranquila.

A professora percebe que estabelece uma aproximação maior com os alunos mais participativos, o que se evidencia nesse depoimento:

*Tem a turminha ali da frente que presta atenção, participa, são sempre os mesmos. Inclusive eu consigo decorar os nomes deles, porque eles participam e a gente acaba conversando depois da aula. É mais fácil de eu ter um contato mais próximo com eles, chamar pelo nome. [...] Com alguns alunos acaba saindo da sala de aula e virando um contato para as outras aulas ou para fora da sala de aula, no corredor [...] Acho que aí começa uma relação de professor-aluno profissional.*

Essa aproximação dos alunos com a professora ocorre devido ao conhecimento que está sendo desenvolvido em aula, o que se identifica como interação cognitiva, conforme classificado por Libâneo (1993). Por meio do conhecimento, por dúvidas ou por comentários, os alunos se dirigem à professora, estabelecem um diálogo e acabam gerando uma

aproximação pessoal. Tal fato deixa a professora feliz porque ela percebe que alguns alunos estão interessados, acompanham o desenvolvimento do conteúdo. Para Fabiana, essas atitudes dos alunos os tornam mais do que alunos, torna-os profissionais da área.

A proximidade geracional faz com que os alunos de Fabiana se aproximem mais dela. Ela relata:

*Alguns alunos virem conversar comigo assim: 'professora, eu estou em crise porque eu não sei o que eu quero fazer da minha vida' [...] Perguntam-me o que eu fiz pra chegar aonde eu cheguei [...] Teve um dia que eu fiquei quase uma meia hora ali conversando com um grupinho e eu via que um deles estava muito perdido. Aí eu falava assim: 'Calma, você está no quarto semestre, tem tempo [...] quando eu estava na sua idade eu também tinha essa agonia, essa ansiedade'. E o aluno respondeu: 'É mesmo, professora? Achei que era coisa só da gente'. [...] Aí até uma menina falou assim: 'o duro, professora, é que a gente não tem com quem conversar aqui sobre isso'.*

Esses alunos perceberam a professora como uma pessoa aberta, acessível e, de certa forma, confiaram nas suas orientações e sentiram-se seguros para conversar com ela sobre inseguranças profissionais. Fabiana tem muito presente suas vivências de aluna porque, ao acalmar os alunos, remete-se à sua vida estudantil, às suas angústias enquanto aluna – que são similares as dos seus alunos. Portanto, podemos dizer que Fabiana ainda encontra-se em uma fase de transição de estudante à professora, como descreve Bozu (2009) e Marcelo Garcia (2009). Esse pouco tempo de distância da trajetória de aluna até professora pode facilitar a sua aproximação com os alunos, pois suas memórias de estudante estão frescas e sua vivência estudantil, em muitos aspectos, é semelhante a dos seus alunos. Da mesma forma, esse pouco tempo de distância que a professora apresenta em relação ao seu tempo de aluna pode criar uma identificação por parte de seus alunos, possibilitando uma maior aproximação.

Percebemos que nas aulas chamadas de *aulas práticas* cria-se um ambiente de maior aproximação entre professora e alunos. Um fator que leva a essa maior proximidade é o fato de a turma da aula prática ser menor (20 alunos por turma), o que facilita a interação entre os sujeitos em aula. Outro fator é a necessidade maior dos alunos em participar da aula, pois precisam fazer, exercitar e desenvolver técnicas no laboratório e, portanto, a aula não ocorre através de uma fala contínua da professora. Nas aulas práticas a metodologia utilizada pela professora também a deixa mais à vontade porque ela não está ali como principal detentora do conhecimento, mas principalmente para auxiliar os alunos no desenvolvimento de técnicas

específicas. Sobre a relação que a professora estabelece com seus alunos durante as aulas práticas ela relatou o seguinte:

*eu acho legal a aula prática porque as turmas são menores [...] dá tempo de você ter outro contato, dá tempo da gente conversar mais, dá tempo de, às vezes, aquele mais tímido se aproximar de mim. [...] a gente está ali, está trabalhando numa técnica e permite outros tipos de conversa, mais brincadeiras [...] eu aproveito pra ir gravando o nome e o rosto deles, eles têm o jaleco com nome e facilita. Eu falo assim: 'Vai lá Joãozinho, vai lá fazer'. [...] Aí eu vejo que a Mariazinha está querendo sair porta a fora, eu falo: 'O Mariazinha, pra onde você está indo? Volta aqui, minha filha'. Até o jeito que eu falo com eles é mais tranquilo. [...] Na aula teórica, eu não vou dizer 'Ô meu filho, fica quieto'.*

O ambiente das aulas práticas observadas é mais descontraído e isso torna a relação professor-alunos mais de igual para igual, mais leve e prazerosa.

Por outro lado, nas aulas chamadas *teóricas* percebemos uma relação mais formal e hierárquica entre professor e alunos, pois normalmente era a professora quem desenvolvia um conteúdo que deveria ser apreendido pelos alunos. Segundo a fala de Fabiana

*A aula teórica é mais maçante: o professor fala e o aluno é muito passivo [...] a aula teórica é muito a verdade do professor. É o professor falando ali e o aluno absorvendo, absorvendo, absorvendo.*

Como a professora mesmo sinaliza, a aula teórica torna-se, muitas vezes, cansativa para os alunos, que somente contemplam uma explanação ou um vídeo. Talvez uma saída para essa limitação seja uma releitura do termo *teórica*: a aula teórica não pode ser uma aula prática? E a aula prática não é também uma aula teórica? Quando os alunos pensam, sentem e agem na aula teórica, eles não estão praticando? Como fazer com que a aula teórica tenha uma maior interação entre professor e alunos ou uma maior participação dos alunos? A experiência docente de Fabiana lhe proporcionará aprendizagens e aprimoramentos do seu fazer pedagógico tendo em vista a melhora dos processos de ensino e aprendizagem.

Se por um lado existem os alunos interessados, que perguntam e se aproximam da professora, tendo como pano de fundo o conhecimento, por outro há alunos que não se interessam tanto e não possuem nenhum questionamento referente ao conteúdo. Segundo Fabiana, é difícil lidar com os alunos faltosos, os que vão para a aula somente para receber a presença, os que conversam muito, os quais geralmente são os que não conseguem atingir uma boa nota nas provas. A professora lamenta essa falta de atenção dos alunos e conta:

*Tem uma hora que você tem que respirar e falar assim: 'Olha, pelo amor de Deus, vocês não conseguem prestar atenção no que eu estou falando?'*

Esse desinteresse por parte dos alunos atrapalha o desenvolvimento da aula, desmotiva essa professora (e possivelmente outras também) e implica em uma relação tensa entre professor e alunos.

A professora procura não se aproximar muito dos alunos para não criar uma amizade para além da sala de aula. Ela relata:

*minha relação com eles não ultrapassa muito os muros da faculdade [...] Eu não tenho amizade pessoal com eles. Eu ponho um pouco desse limite e não sinto invasão deles [...] Tenho contato com aluno dentro da faculdade, mas não vou pra balada junto, não saio pra barzinho.*

Apesar de terem uma aproximação de idade e talvez gostarem dos mesmos programas extraclasse, Fabiana estabelece com os alunos uma relação de professora e alunos, evitando que essa relação se torne uma relação de amizade, uma relação de parceira ou do tipo maternal. De certa forma, com essa atitude a professora preserva o seu posto de professora, evitando que os alunos façam confusões de papéis.

Embora a professora, que tem proximidade de idade com seus alunos, marque o seu papel de professora, alguns alunos ainda arranjam uma maneira de desafiá-la, como ela conta:

*um aluno no primeiro semestre que eu estava aqui falou assim: 'Ah professora, não acho certo como você conduz a sua aula [...] não tem nada a ver você fazer frequência, porque todos nós aqui somos adultos e nós temos o direito de ir e vir e se eu quiser vir na tua disciplina eu venho, e se eu quiser, não venho'.*

Isso demonstra o que aponta Libâneo (1993): que a interação professor-aluno não está livre de conflitos. O aluno, tentando dar um jeito na sua possível condição de aluno infrequente, sentiu-se no direito de questionar e criticar o trabalho de Fabiana. Certamente, essa jovem professora teve que ter muita segurança e firmeza para responder a esse aluno que a desafiou na frente de toda a turma. Acreditamos que essa situação não é exclusiva ao jovem professor iniciante, mas que talvez possa ser enfrentada com mais insegurança por ele.

Como já mencionado, o desinteresse por parte dos alunos influencia no trabalho de Fabiana e na relação estabelecida com a turma. Os seguintes comentários da professora descrevem o desinteresse dos alunos:

*você está dando aula e olha pra cara dele e ele está com uma cara de desinteresse!; o aluno é tão monossilábico ou tão desinteressado em me responder que, às vezes, eu fico até com cara de tacho;*

*se tem festa no dia anterior ou no dia ou se tem prova, aí eles estão totalmente dispersos. Se isso juntar a um tema que na cabeça deles não tem nada a ver com eles, aí a dispersão é pior ainda.*

Fabiana destaca que não os considera bagunceiros, mas conversadores, e que percebe que o grupo de alunos que se senta ao fundo da sala assim o faz para poder sair e entrar na sala com maior facilidade. De certa forma, essa falta de motivação para a aprendizagem desses alunos nessa disciplina entristece essa e qualquer outra professora. Ante o desinteresse dos alunos, a estratégia usada pela professora é chamar os alunos para a discussão ou participação através de perguntas orais que exijam a resposta deles. A professora se preocupa em despertar a atenção dos alunos menos motivados para a aula, procurando estabelecer com eles uma relação de professora e alunos, pois reconhece, como lembra Morales (2011), que eles são igualmente *seus alunos*, ou seja, ela também é responsável por ensinar a eles.

A proximidade de idade entre a professora universitária e seus alunos também incide nas relações estabelecidas entre eles. Fabiana relata:

*Na Veterinária é uma coisa mais heterogênea, eu tenho aluno de 22 anos e alunos com idade próxima à minha. [...] Eles gostam de tal coisa, eu também gosto: uma música, um show. [...] Às vezes até uso a aproximação de idade para tentar envolvê-los mais com a disciplina. [...] Talvez, se eu fosse uma professora com mais idade, eu estaria mais preocupada em terminar a aula e buscar meu filho na escola [...] talvez a idade gere até uma linguagem mais próxima. Às vezes a aproximação de idade facilita a relação.*

Por serem jovens ou estarem próximos em idade, Fabiana e os alunos apresentam muitos gostos semelhantes, utilizam uma linguagem muito parecida, passam por desafios parecidos, alguns vivem sozinhos e longe da família. Esses e outros fatores provocam uma aproximação entre a professora e seus alunos, assim como favorecem o trabalho com o conhecimento científico.

O fator idade também foi destacado por alguns alunos, como evidenciado nesse depoimento: *“a professora tem maior interesse em estreitar a convivência com os alunos, mantendo uma relação mais próxima se comparado a professores mais antigos”* (Aluno 23). Podemos perceber que esse aluno fez uma avaliação positiva da proximidade de idade entre a professora e os alunos. Talvez, por ser jovem, por recentemente ter estado na condição de aluna, a professora consiga se colocar no lugar deles e ter mais tato para perceber qual a avaliação que o aluno faz das práticas desenvolvidas em aula. Alguns alunos reconhecem que,

sendo jovem, a professora tem mais sensibilidade aos aspectos da juventude e assim consegue ensinar “valores de vida que tenham uma forma mais jovem e parecida comigo” (Aluna 24).

Por outro lado, ser jovem é um desafio. Fabiana conta que sua pouca idade era *uma agonia [...] eu me questionava muito: 'eu sou nova, meu primeiro emprego, eles sabem, será que eles vão me respeitar?' [...] Essa era minha maior preocupação. Eu tinha medo de eu não conseguir colocar pra eles que eu era a professora e eles, os alunos. [...] Era uma insegurança minha.*

Inicialmente a pouca idade dessa professora lhe representou agonia, questionamentos, preocupação, medo, insegurança – sentimentos próprios de um professor iniciante, conforme apontado por Feixas (2002), Mayor Ruiz (2009) e Bozu (2009). A pouca idade foi um fator que imprimiu em Fabiana o sentimento de que ela deveria demonstrar para os alunos que ela era a professora, sentimento gerado por insegurança, pois, ao final, ela própria se deu conta de que os alunos

*sabiam que eu era a professora; acho que eles sabiam antes de mim [risos].*

Esse sentimento de insegurança quanto à sua posição de professora está relacionado à mudança repentina do papel de estudante para o de professora ou ao que Marcelo Garcia (2009) e Bozu (2009) denominam de etapa de *transição*.

Sobre a pouca idade, Fabiana conta que já ouviu os alunos se questionarem se o professor jovem é um professor competente. Possivelmente para os alunos é mais fácil pensar que um professor experiente seja competente. Mas competente em que sentido? O que torna um professor competente? Sendo jovem, a professora precisa comprovar então sua competência ante os alunos, competência que diz respeito ao domínio do conteúdo, ao desenvolvimento das aulas, ao relacionamento com os alunos, entre outros.

Tanto por parte de Fabiana quanto de seus alunos são reconhecidos aspectos referentes à prática e à formação docente que apresentam limitações e, portanto, podem ser aprimorados. Fabiana conta que gostaria de saber como lidar com o desinteresse dos alunos e incentivar a participação deles nas aulas. Aponta que, na sua formação, esteve ausente a preparação para a docência e reconhece que foi formada para ser uma pesquisadora e não uma professora. Ou seja, a professora se sente uma desconhecadora do campo conceitual da docência, como denominado por Mayor Ruiz (2009). Ante essas limitações, Fabiana diz que busca apoio com seus ex-colegas que também estão iniciando a docência, com alguns professores do seu departamento e através de leituras relacionadas à didática ou ao ser professor. Os alunos

possuem o mesmo ponto de vista da professora no reconhecimento de que a maioria dos alunos é desinteressada pela disciplina, não participa efetivamente das atividades e que as frequentes e contínuas conversas paralelas atrapalham o bom andamento da aula. Parece que esses alunos atrelam esse comportamento da turma ao pouco controle da professora. Nas palavras de uma aluna: *"acho que pela falta de experiência em sala de aula há pouco 'controle de turma' (principalmente conversas)"* (Aluna 20). Como os alunos responsabilizam em grande parte a professora pelo estímulo à participação, eles sugerem que *"poderia haver maior rigidez da professora"* (Aluno 12) ou afirmam *"a professora poderia se impor mais"* (Aluna 15). Ademais, acrescentam: *"se alguns conteúdos fossem expostos de uma maneira mais estimulante, facilitaria o aprendizado"* (Aluna 13); *"poderia haver aulas mais didáticas, que estimulassem os alunos a ter uma maior participação"* (Aluna 16); *"a professora deveria dar a matéria de uma forma que atraísse mais o aluno"* (Aluna 19). Fabiana se preocupa em conseguir uma maior participação dos alunos em suas aulas, porém reconhecemos que isso depende em grande parte da vontade dos próprios alunos, ou seja, essa limitação encontrada nas aulas não é de responsabilidade exclusiva da professora.

### 3 NOTAS FINAIS

Percebemos que as relações que se estabelecem em aula entre a jovem professora universitária iniciante e seus alunos são condicionantes da organização do trabalho pedagógico que ocorre em sala. A relação caracterizada pelo diálogo, aproximação, questionamento, abertura, flexibilidade, acessibilidade e entusiasmo gera um ambiente agradável para o desenvolvimento da aula onde tanto professora quanto alunos se sintam bem. Por outro lado, o desinteresse, as conversas paralelas, a infrequência e a insegurança geram um clima tenso que interfere também no relacionamento entre professora e alunos e, conseqüentemente, nas práticas desenvolvidas em aula.

Nossa pesquisa de campo revelou que o trabalho docente desenvolvido em aula pela Fabiana não é unidirecional: os alunos, através de suas ações e comportamentos, também exercem influência na organização da aula. Percebemos que a relação professora-alunos, às vezes, é próxima e acolhedora e, noutras, é mais distante e desinteressada. Também a proximidade de idade entre a professora universitária e seus alunos foi percebida como um

fator que incide nas relações estabelecidas entre eles e, conseqüentemente nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Tanto por parte da professora quanto de seus alunos, o aspecto motivação para a aprendizagem é um desafio a ser enfrentado e superado.

Os alunos, de forma geral, avaliaram positivamente a relação que possuem com a jovem professora iniciante, destacando que ela demonstra interesse em estreitar a convivência com a turma. A professora também contou que muitos alunos a procuram para conversar sobre insegurança profissional, sobre incertezas e angústias – o que revela que confiam na professora, sentem-se confortáveis em se aproximar dela em horário extra-aula e dialogar acerca de questões que fogem ao conhecimento científico, que dizem respeito à pessoa do aluno.

A jovem professora reconhece em seus alunos o profissional médico veterinário quando eles se aproximam dela para conversar sobre assuntos da área e quando conseguem fazer articulações com os conceitos estudados na disciplina. Mesmo os alunos estando em processo de formação, mesmo sendo jovens – muitas vezes sem experiências laborais – a professora já os reconhece como profissionais. A professora, nesse quesito, coloca os alunos quase que à sua altura, enfatizando que se sente feliz por isso e que nesses momentos consegue ampliar a relação de professora-alunos para professora-profissionais. Destacamos esse fato porque aqui a professora demonstra que não menospreza os conhecimentos ou o potencial profissional de seus alunos por eles serem inexperientes ou por terem pouca idade. Talvez isso seja marcante para a professora justamente por ela ser uma profissional jovem e com pouca experiência.

Também por ser uma professora jovem e com pouca experiência, percebemos em Fabiana, certos medos e inseguranças. Ela destacou que ser nova, ser jovem, é um desafio para a sua atuação docente. Fabiana, por recentemente ter saído da condição de aluna, por estar em seu primeiro emprego, por ter somente um ano de experiência como professora, entre outros fatores, ainda está construindo sua identidade docente, ainda enfrenta pequenas dificuldades de se ver como professora ante os alunos – apesar de eles a reconhecerem como tal.

Ao analisarmos as formas e os modos das relações estabelecidas entre os alunos e a jovem professora Fabiana, percebemos que ela, muitas vezes, inclusive em conversar com os alunos, remete-se às suas vivências estudantis: relembra fatos, conta episódios e exemplifica casos a partir de suas experiências enquanto aluna. A nosso ver, tal comportamento é

característico de Fabiana por ela estar em processo de transição de estudante para professora e por ela ser jovem. O fato de contar experiências estudantis influencia também na relação estabelecida entre a professora e seus alunos, pois faz com que eles se identifiquem com ela, vejam-na como alguém que também enfrentou as mesmas angústias – o que pode fazer com que a relação professor-alunos seja mais próxima e acolhedora.

As análises desenvolvidas até então demonstram a necessidade de refletirmos sobre as condições do jovem professor universitário que está ingressando na carreira docente, que tem proximidade de idade com seus alunos, que está convertendo-se em professor, que precisa criar estratégias para relacionar-se com os alunos e para organizar sua prática pedagógica – o que, muitas vezes, é feito de maneira individual e solitária.

---

## THE RELATIONS BETWEEN A YOUNG BEGINNING UNIVERSITY TEACHER AND THEIR UNDERGRADUATE STUDENTS

### Abstract

This paper focuses the relationship established in class by a young university teacher, in the beginning of her career, and her undergraduate students. Considering that the classroom is the privileged place for the teacher-student relationship to get established, we have sought, based in it and in the subjects who constitute it, to perceive and analyze the forms and ways of such relations, involving specifically a beginning teacher, close in age to her students, having been a student herself up to very recently, and her students. Data have been collected through classes observations, through a questionnaire applied to one of the teacher's classes and through an interview with the teacher. The theoretical framework that allowed to discuss the data was based in Libâneo (1993), Morales (2011), Feixas (2002), Mayor Ruiz (2009), Bozu (2009) and Marcelo Garcia (2009). Among the findings, we may point out that: being young is a challenge for that teacher's practice; the closeness in ages between the teacher and her students affects their relationship; the young teacher relies many times on her own experiences as a student, which can make her relationship with her students become more close and more friendly.

**Keywords:** Beginning Teacher, Teacher-Student Relationship; University Class

---

**RELACIONES ENTRE UNA JOVEN PROFESORA UNIVERSITARIA PRINCIPIANTE EN LA CARERA DOCENTE Y SU ALUMNOS DE GRADO****Resumen**

El enfoque de este trabajo está en las relaciones que se establecen en el clase entre una joven profesora universitaria principiante en la carrera y sus estudiantes graduados. Teniendo en cuenta que la clase es un lugar de excelencia para la relación profesor-alumnos, a partir de ella y de los sujetos que la componen buscamos percibir y analizar las formas y los modos de estas relaciones establecidas específicamente por una profesora principiante, de edad próxima a sus alumnos y que recientemente era estudiante. Los datos analizados fueron recolectados a través de observaciones de clases, de cuestionarios aplicados a una clase de graduación y una entrevista con la joven profesora universitaria principiante en la carrera. Los fundamentos teóricos que permiten la interacción con los datos se guían por Libâneo (1993), Morales (2011), Feixas (2002), Mayor Ruiz (2009), Bozu (2009) y Marcelo García (2009). Entre los resultados apuntamos: ser joven es un reto para la actuación docente de la profesora; la cercanía de edad entre la profesora y los alumnos afecta las relaciones que se establecen entre ellos, la joven profesora, a menudo, se refiere a sus experiencias estudiantiles, lo que puede hacer con que la relación profesor-alumnos sea más cerca y acogedora.

**Palabras clave:** Profesor Principiante; Relación Profesor-Alumnos; Clase Universitaria

---

**REFERÊNCIAS**

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, Jaén, España: Universidad de Jaén, n. 3, ene./jun. 2010. Disponível em: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1161/983>. Acesso em: 10 mai. 2013.

FEIXAS, Mónica. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, Murcia, España: Universidad de Murcia, v. 2, n. 2, 2002. Disponível em: <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>. Acesso em: 10 mai. 2013.

FELDKERCHER, Nadiane.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1993.

MARCELO GARCIA, Carlos. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista Profesorado*, Granada, España: Grupo de investigación FORCE, n. 1, v. 13, abr. 2009. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2013.

MAYOR RUIZ, Cristina. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO GARCIA, C. (Coord.). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona, España: Octaedro, 2009.

MORALES, Pedro. *A relação professor - aluno: o que é, como se faz*. Tradução de Gilmar Saint'Clair Ribeiro. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

**Data de recebimento: 03/07/2013**

**Data de aceite: 08/08/2013**