

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR**

**CAMINHOS DE APRENDIZAGENS DOCENTES NO ENSINO  
SUPERIOR: HISTÓRIAS NARRADAS POR PROFESSORES NO  
INÍCIO DA CARREIRA**

**TERESINA – PI**

**2021**

LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR

**CAMINHOS DE APRENDIZAGENS DOCENTES NO ENSINO  
SUPERIOR: HISTÓRIAS NARRADAS POR PROFESSORES  
NO INÍCIO DA CARREIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação Docente e Prática educativa

**Orientadora:** Profa. Dra. Antonia Edna Brito

TERESINA – PI

2021

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação Serviço de  
Processos Técnicos

A368c Alencar, Luana Maria Gomes de

Caminhos de aprendizagens docentes no ensino superior:  
histórias narradas por professores no início da carreira / Luana  
MariaGomes de Alencar. -- 2021.

190 f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de  
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Teresina, 2021.

“Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Antonia Edna Brito.”

1. Docência Superior. 2. Aprendizagem Docente. 3. Início  
Carreira Docente. I. Brito, Antonia Edna. II. Título.

CDD 378

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

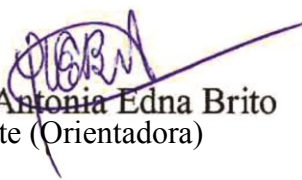
LUANA MARA GOMES DE ALENCAR

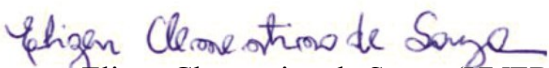
**CAMINHOS DE APRENDIZAGENS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR:  
HISTÓRIAS NARRADAS POR PROFESSORES NO INÍCIO DA CARREIRA**


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.


Teresina, 18 de janeiro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profa. Dra. Antonia Edna Brito  
Presidente (Orientadora)

  
Prof. Doutor Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Examinador Externo

  
Prof. Drº José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – UFPI/PPGED

  
Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (UFPI)  
Examinadora interna

  
Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel (IFPI)

Aprender implica entregar-se ao fluxo da vida, que dá e tira. Desta forma, a aprendizagem não significa somente a vivência do acrescentar. As aprendizagens mais profundas dizem respeito a (trans)formar e, para que seja possível, é necessário abrir mão do que pesa, aprisiona e impede que a vida siga seu curso. (FURLANETTO, 2009)

## AGRADECIMENTOS

O momento de agradecer é sempre abençoado e, hoje, posso expressar aquilo que tanto se fala: a GRATIDÃO, que é o que sinto, não só por estar concluindo uma etapa e um trabalho árduo e que requer de nós muita entrega, mas por tudo o que aprendi até aqui, não apenas profissionalmente, mas pessoalmente também. Rememoro quando sonhava ingressar em uma universidade pública e me formar e, especialmente, em me formar professora. De lá para cá, passados doze anos, concluo importantes etapas formativas na minha trajetória profissional. Posso afirmar que as aprendizagens que construí nesse percurso não se circunscrevem apenas ao âmbito profissional, mas também e, sobretudo, ao âmbito pessoal.

Sonhar e caminhar em direção à concretização de sonhos requer de nós algumas qualidades como a paciência, a coragem, a persistência, a humildade, a determinação e a fé em Deus, em si e na vida. Além disso, tenho consciência de que esses sonhos surgiram no âmago do meu coração, que é o lugar onde os sonhos têm mais chances de darem certo. Acredito, profundamente, que todas as experiências que vivemos colaboram de algum modo para o nosso crescimento e amadurecimento enquanto pessoas, e aqui falo especificamente do doutorado, que me ajudou nesse processo. Já que esse trabalho versa sobre aprendizagem, posso afirmar que aprendi muito.

Apesar da determinação e do foco que sempre tive na busca por meus sonhos, a gente nunca sabe quando ou qual deles Deus vai abençoar. Mas, Ele abençoou a todos esses sonhos e esteve presente comigo em cada passo. O doutorado foi uma experiência tranquila e isso se deve à maturidade que adquiri em experiências anteriores, assim como pela presença de pessoas que passaram e outras que permanecem em minha vida, algumas delas que rememoro nesse momento. A ordem em que as menciono não é a de importância, porque todos, em alguma medida e de algum modo, foram imprescindíveis — até porque acredito, fortemente, que o que torna nossa vida mais potente, mais cheia de significado, são as pessoas com as quais somos abençoadas e que tanto nos ensinam e nos ajudam.

Mas, acima de todas as pessoas maravilhosas que fazem parte da minha vida, em primeiro lugar, expresso minha gratidão a Deus. OBRIGADA, MEU DEUS, POR TUDO! Tu és poderoso! Que teu nome seja glorificado sempre!

Obrigada à minha admirada e respeitada orientadora, Professora Antonia Edna Brito, por ter se constituído uma das minhas importantes referências profissionais. Aprendi muito com a senhora, com a sua sutileza, paciência e sabedoria! Sempre fiquei extremamente orgulhosa quando ouvia alguém elogiando-a (e isso era bastante comum) e pensava: é minha

orientadora. Uso a palavra “minha” não no sentido possessivo, mas com orgulho por ter tido sua presença me guiando nesse percurso. Obrigada por ter colaborado para tornar esse processo o mais tranquilo possível — isso FEZ TODA A DIFERENÇA!

Obrigada, minha família (meus pais, Netim e Daluz, e meus irmãos, Diego e Juliana, e minha cunhada, Tatiara), pelo apoio de sempre, por me propiciarem uma experiência familiar equilibrada e afetiva colaborando para um processo de doutoramento mais tranquilo. Vocês são os meus melhores, são a minha base! Obrigada especialmente à minha mãe por demonstrar tanto interesse por meu processo e por acreditar, desde sempre, no meu potencial e nos meus sonhos, e até por ouvir atenciosamente a leitura desses agradecimentos e a introdução desse trabalho quando eu estava escrevendo com toda a empolgação.

Obrigada às amigas que a UFPI, na oportunidade do doutorado, me deu, especialmente Ana Luíza e Adriana, com quem pude estar compartilhando angústias, dúvidas e superações que só quem já passou pela pós-graduação *stricto sensu* sabe. Menciono também Naldia e Juliana, que foram amigas que o doutorado me deu. Obrigada também a todas as pessoas que me ajudaram de algum modo a alcançar meus sonhos e objetivos, direta ou indiretamente. Dedico um abraço especial à 11ª Turma do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

Obrigada à Universidade Federal do Piauí/UFPI por ter sido a minha segunda casa nos últimos seis anos. Foi nessa instituição que fiz o curso de Mestrado em educação, onde fui professora substituta por dois anos, onde realizei o curso de Doutorado em educação que ora concluo e que, hoje, é minha instituição de trabalho, pois, em julho de 2019, ingressei como professora efetiva, lotada no curso de Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral/CAFS na cidade de Floriano – PI. TENHO ORGULHO DE PERTENCER A ESSA INSTITUIÇÃO, por tudo o que ela representa em termos de educação superior e de produção do conhecimento no Brasil e no nosso Estado, o Piauí.

ALENCAR, Luana Maria Gomes de. **Caminhos de aprendizagens docentes no ensino superior**: histórias narradas por professores no início da carreira. Tese (Doutorado em Educação). 190 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

## RESUMO

O objeto de estudo dessa pesquisa é a aprendizagem docente desenvolvida no início de carreira no ensino superior e parte do seguinte problema de pesquisa: quais aprendizagens docentes professores do ensino superior, em início de carreira, constroem face ao desenvolvimento da prática docente? O objetivo geral é analisar que aprendizagens docentes professores em início de carreira no ensino superior constroem face ao desenvolvimento da prática docente. Os objetivos específicos são os seguintes: a) identificar que aprendizagens docentes são construídas por professores em início de carreira no ensino superior sobre a docência universitária; b) Descrever, a partir de narrativas de professores, as experiências formadoras de construção e de reconstrução de aprendizagens docentes no início de carreira no ensino superior; c) Compreender em que aspectos as aprendizagens docentes construídas na formação inicial subsidiam o exercício da docência no início de carreira no ensino superior; e d) Entender a importância que os professores em início de carreira no ensino superior atribuem ou não às aprendizagens docentes para o desenvolvimento de sua prática. A aprendizagem docente constitui processo de apropriação de saberes e de conhecimentos da docência, que acontece ao longo da trajetória profissional, em diferentes espaços e tempos, a partir de diferentes fontes, destacando-se o início da carreira como um momento importante do processo de aprender a ser professor. Sobre aprendizagem docente, o estudo fundamenta-se, entre outros, nos seguintes autores: Mizukami (2002), Furlanetto (2009), Garcia (1999), Tancredi (2009). Em relação à docência no ensino superior apoia-se, especialmente, nas contribuições de Almeida (2012), Pryjma e Oliveira (2016), Gaeta e Masetto (2013), Bolzan e Isaia (2006), Pimenta e Anastasiou (2014). As reflexões sobre início da carreira têm como suporte os estudos de Garcia (1999), Silva (1997) e Huberman (2000). Esse estudo adota a abordagem biográfica (JOSSO, 2004), com a utilização da entrevista narrativa (EN) e do memorial de formação (ME) como dispositivos de produção de narrativas, que foram organizadas e analisadas a partir da análise compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2014). Colaboraram com a pesquisa seis professores efetivos de instituições públicas de ensino superior com até cinco anos de exercício docente nessa etapa de ensino. O *corpus* das narrativas evidenciou algumas características da aprendizagem docente, como o seu caráter processual, que inicia na experiência enquanto estudante. Sobretudo pelas imagens simbólicas que proporciona, é permeado de reflexões sobre si e sobre sua prática, envolve a constituição de teorias pessoais de ação, que são as constatações que chegam a partir do conhecimento que possuem, da experiência e das aprendizagens construídas. As aprendizagens narradas pelos colaboradores da pesquisa têm relação com suas trajetórias pessoais e formativas, evidenciando que aquilo se aprende ou se busca aprender tem a ver com as motivações, com as experiências e com o sentido atribuído a cada uma delas. Foi evidenciado que o professor iniciante aprende mediante os desafios que enfrenta e que os encaminha a buscar alternativas e a construir aprendizagens. Os colaboradores narraram aprendizagens que dizem respeito ao conteúdo e à forma de ensinar os conteúdos das disciplinas que ministram, ao planejamento das disciplinas e das aulas e à postura em sala de aula. É necessário pensar ações relativas à iniciação do professor universitário, que passa por desafios e que vive esse processo, muitas vezes, de maneira solitária.

**Palavras-chave:** Aprendizagem docente. Início da carreira docente. Docência no ensino superior.



ALENCAR, Luana Maria Gomes de. **Docent learning paths in higher education**: stories narrated by teachers in Early career. Thesis (Doctorate in Education). 190 p. Program of Post-Graduation in Education. Center of Education Sciences, Federal University of Piauí, 2021.

### ABSTRACT

The study object of this research is the docent learning developed in early career in higher education and it starts from the following research problem: which docent learnings teachers from higher education, in early career, build in the face of the development of docent practice? The general objective is to analyze which docent learnings teachers in early career from higher education build in the face of the development of the docent practice. The specific objectives are the following: a) to identify which docent learnings are built by teachers in their early careers in higher education on the university teaching; b) to describe, from the teachers' narratives, the forming experiences of constructions and reconstructions of docent learnings in early career in higher education; c) to understand in which aspects the docent learnings built in the initial formation support the teaching practice in early career during high education; and d) to understand the importance that the teachers in early career in high education assign or not to the docent learnings for their practice's development. The docent learning constitutes process of teaching's knowledge appropriation that occurs throughout the professional journey in different spaces and periods, from different sources, highlighting the beginning of a career as an important moment for the process to learn how to become a teacher. Regarding the docent learning, the study is based on the following authors among others: Mizukami (2002), Furlanetto (2009), Garcia (1999), Tancredi (2009). In relation to teaching in higher education, it is supported, especially, by contributions from Almeida (2012), Pryjma and Oliveira (2016), Gaeta and Masetto (2013), Bolzan and Isaia (2006), Pimenta and Anastasiou (2014). The reflections on the early career have as a support studies from Garcia (1999), silva (1997) and Huberman (2000). This study adopts the bibliographical approach (JOSSO, 2004), with the use of the narrative interview (NI) and formation memorial (MF) such as device of narrative production that were organized and analyzed from the comprehensive-interpretative analysis proposed by Souza (2014). Six regular teachers have collaborated with the research from public institutions from higher education with up to five years of docent practice in this step of teaching. The *corpus* from narratives have highlighted some characteristics of docent learning such as its procedural nature that begins in experiences with the individual as student. Particularly through the symbolic images that it provides it is permeated by reflections about itself and its practice, involves the constitution of personal theories of action which are the findings that come from the knowledge they have from the experience and learnings built. The learnings narrated by collaborators of the research have relation with their personal and formative journeys highlighting that what is learned or what is to be learned has to do with the motivations, the experiences and with the meaning given to each of them. It was highlighted that the beginner teacher learns from the challenges faced by them and that make them search for alternatives and build learnings. The collaborators narrate learnings that concern the content and the way of teaching the contents of subjects taught, planning of subjects and classes and attitude in classrooms. It is necessary to think of actions related to the initiation of university teacher that goes through challenges and live such a lonely process most of the time.

**Keywords:** Docent learning. Early teaching career. Teaching in higher education.

ALENCAR, Luana Maria Gomes de. **Caminos de aprendizajes docentes en la enseñanza superior:** historias narradas por profesores en el inicio de la carrera. Tesis (Doctorado en Educación). 190 f. Programa de Postgrado en Educación. Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2021.

## RESUMEN

El objeto de estudio de esta investigación es el aprendizaje docente desarrollada en el inicio de la carrera en la enseñanza superior y tiene inicio del siguiente problema de investigación: ¿Cuáles aprendizajes docentes los profesores de enseñanza superior, en el inicio de carrera, constroen delante del desarrollo de la práctica docente? El objetivo general es analizar lo que construyen los profesores de enseñanza aprendizaje en el inicio de carrera en la enseñanza superior delante del desarrollo de la práctica docente. Los objetivos específicos son los siguientes: a) identificar qué enseñanza aprendizaje construyen los docentes en el inicio de carrera en la enseñanza superior sobre la docencia universitaria; b) Describir, a partir de las narrativas de los docentes, las experiencias formadoras de construcción y reconstrucción de la enseñanza aprendizaje en el inicio de carrera en la enseñanza superior; c) Comprender en qué aspectos la enseñanza aprendizaje construida en la formación inicial subsidian el ejercicio de la docencia al inicio de la carrera en la enseñanza superior; y d) Comprender la importancia que los docentes en el inicio de carrera en la enseñanza superior atribuyen o no a los aprendizajes docentes para el desarrollo de su práctica. El aprendizaje docente es un proceso de apropiación de saberes y conocimientos docentes, que ocurren a lo largo de la trayectoria profesional, en diferentes espacios y tiempos, de diferentes fuentes, destacándose el inicio de la carrera como un momento importante del proceso de aprender a ser profesor. Acerca del aprendizaje docente, el estudio se basa, entre otros, en los siguientes autores: Mizukami (2002), Furlanetto (2009), García (1999), Tancredi (2009). En relación a la docencia en la enseñanza superior, se apoya, en particular, en las contribuciones de Almeida (2012), Pryjma y Oliveira (2016), Gaeta y Masetto (2013), Bolzan e Isaia (2006), Pimenta y Anastasiou (2014). Las reflexiones sobre el inicio de la carrera tienen como aporte los estudios de García (1999), Silva (1997) y Huberman (2000). Este estudio adopta el abordaje biográfico (JOSSO, 2004), con la utilización de la entrevista narrativa (EN) y del memorial de formación (ME) como dispositivos de producción de narrativas, que fueron organizadas y analizadas a partir del análisis comprensivo-interpretativo propuesto por Souza (2014). Seis profesores efectivos de instituciones públicas de enseñanza superior colaboraron con la investigación con hasta cinco años de docencia en esta etapa de la docencia. El corpus de las narrativas mostró algunas características del aprendizaje docente, como su carácter procesal, que se inicia en la experiencia como estudiante. Sobre todo por las imágenes simbólicas que proporciona, es permeado de reflexiones sobre sí mismo y sobre su práctica, envuelve la constitución de teorías personales de acción, que son las constataciones que llegan a partir del conocimiento que tienen, de la experiencia y de los aprendizajes construidas. Los aprendizajes narrados por los colaboradores de la investigación tienen relación con sus trayectorias personales y formativas, evidenciando que aquello que se aprende o se busca aprender tiene relación con las motivaciones, con las experiencias y con significado que es atribuido a cada uno de ellos. Fue evidenciado que el profesor principiante aprende mediante los desafíos que enfrenta y encaminados a buscar alternativas y a construir aprendizajes. Los colaboradores narraron aprendizajes que son relacionados al contenido y la forma de enseñar los contenidos de las asignaturas que imparten, la planificación de las asignaturas y clases y la postura en el aula. Es necesario pensar acciones relacionadas a la iniciación del profesor universitario, que pasa por desafíos y que vive ese proceso, muchas veces, de manera solitaria.

**Palabras clave:** Aprendizaje docente. Inicio de la carrera docente. Docencia en la enseñanza superior.

## **LISTA DE SIGLAS**

- CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
- DMTE – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
- IES – Instituição de Ensino Superior
- PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UESPI – Universidade Federal do Piauí
- UFPI – Universidade Federal do Piauí

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eixos temáticos da escrita do memorial .....	39
Figura 2 - Organização temática e unidades temáticas de análise .....	51
Figura 3 - Movimentos no processo de aprendizagem.....	122

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: TRAVESSIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1: CAMINHOS (AUTO)BIOGRÁFICOS DA PESQUISA: ENTRE O DIZER DE SI E O DIZER DAS APRENDIZAGENS DOCENTES</b> .....	28
1.1 ABORDAGEM BIOGRÁFICA E A PRODUÇÃO DE (AUTO)BIOGRAFIAS .....	29
1.1.1 Entrevista narrativa:narrar sobre si e sobre aprendizagens docentes .....	35
1.1.2 Memorial de formação: (auto)biografando aprendizagens docentes .....	37
1.2 PERFIS (AUTO)BIOGRÁFICOS DOS NARRADORES .....	40
1.2.1 Perfil (auto)biográfico de Lucas .....	41
1.2.2 Perfil (auto)biográfico de Helena .....	43
1.2.3 Perfil (auto)biográfico de Arya .....	44
1.2.4 Perfil (auto)biográfico de Rael .....	45
1.2.5 Perfil (auto)biográfico de Drica .....	46
1.2.6 Perfil (auto)biográfico de José .....	48
1.3ANÁLISE COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA DAS (AUTO)BIOGRAFIAS .	49
<b>CAPÍTULO 2: DORES E DELÍCIAS DE SER PROFESSOR: O INÍCIO DA CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	53
2.1 EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E INICIAÇÃO À CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR .....	58
2.2 MARCAS DO INÍCIO DA CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR .....	84
2.3 REFLEXÕES DO PROFESSOR INICIANTE SOBRE SI E SOBRE SUA PRÁTICA .....	100
<b>CAPÍTULO 3: QUEM ENSINA, APRENDE AO ENSINAR? APRENDIZAGENS DOCENTES NO INÍCIO DA CARREIRA</b> .....	113
3.1 APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO INÍCIO DA CARREIRA .....	115
3.2 SUBSÍDIOS DA FORMAÇÃO INICIAL NA INICIAÇÃO À CARREIRA .....	136
<b>CAPÍTULO 4: NAS TEIAS DA APRENDIZAGEM DOCENTE NO INÍCIO DA CARREIRA: ENREDOS, CENÁRIOS E TRAMAS</b> .....	156
4.1 APRENDIZAGEM DOCENTE EM INÍCIO DE CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR E SEUS ENREDOS .....	156

4.2 CENÁRIOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE: DE ONDE EMERGE O APRENDER A ENSINAR?.....	159
4.3 TRAMAS DA APRENDIZAGEM DOCENTE: EXPERIÊNCIAS QUE SE ENTRELAÇAM .....	163
<b>CONCLUSÕES: TRAVESSIAS QUE SE FINDAM? .....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE 1: PARECER CONSUBSTANCIADO .....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE 2: MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>188</b>

## INTRODUÇÃO: TRAVESSIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO



*Todos os passos são importantes para se chegar a um objetivo e a estrada nem sempre é reta, nem sempre é segura, mas todos os passos e todas as estradas, de alguma maneira, nos ajudam a chegar onde queremos. Foi assim com minha trajetória de encontro e de ingresso na docência universitária (LUANA, TESE).*

## **INTRODUÇÃO: TRAVESSIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

*Todos os passos são importantes para se chegar a um objetivo e a estrada nem sempre é reta, nem sempre é segura, mas todos os passos e todas as estradas, de alguma maneira, nos ajudam a chegar onde queremos. Foi assim com minha trajetória de encontro e de ingresso na docência universitária. (LUANA, TESE)*

Optei por ilustrar essa introdução com uma narrativa pessoal, que representa a minha trajetória de encontro com a docência, por entender que todos “[...] os passos são importantes para se chegar a um objetivo e que a estrada nem sempre é reta, nem sempre é segura”. Essa estrada pode ser sinuosa, cheia de desafios, de dificuldades, mas pode ser, também, cenário de muitas descobertas e de muitas aprendizagens, que, de alguma maneira, nos ajudam a compor a nossa identidade e a chegar onde almejamos.

Na escrita narrativa da epígrafe assevero que no ato de narrar é possível significar e ressignificar aquilo que se vive, refletir sobre o passado e sobre o presente, pensar sobre quem se é e quem deseja se tornar e o que aprendeu e o que ainda tem a aprender, considerando que o ser humano é um ser inacabado, sempre em construção. O ato de narrar, essa acepção revela seu sentido formativo, o que me leva a considerar a importância de inserir, na escrita dessa parte introdutória da tese, uma narrativa a respeito da minha iniciação à docência e do meu encontro com a pesquisa, pois encontro-me por demais implicada com o objeto dessa investigação, que é a aprendizagem docente em início da carreira no ensino superior, por ser professora iniciante nessa etapa de ensino. Assim, optei por situar o leitor nessa introdução a partir do relato de minha própria trajetória, a qual tem convergência com as histórias profissionais apresentadas nessa produção acadêmica.

A opção de narrar sobre meu encontro com a docência é importante no sentido de mostrar ao leitor o lugar do qual falo, o que me sensibilizou e me motivou para a definição das aprendizagens docentes no início da carreira no Ensino Superior como objeto de estudo. Além do fato de estar na condição de professora iniciante em processo de aprendizagem, o presente estudo amplia meus estudos sobre aprendizagem docente, que teve início no Mestrado, quando investiguei o estágio supervisionado como espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia.

A aprendizagem docente é um processo que se dá ao longo da trajetória profissional, uma vez que a profissão professor demanda aprendizagens permanentes e abertura para



mudanças que estão continuamente emergindo no âmbito da sociedade e no contexto das instituições de ensino. Entendo que tanto professores experientes quanto os que estão ingressando na carreira estão continuamente aprendendo e adquirindo conhecimentos e saberes, tendo em vista que sempre há o que aprender, de diferentes modos, a partir de diversas situações e fontes e na relação com os pares, porque a docência tem a especificidade de ser uma profissão eminentemente social, de trocas, de compartilhamentos, de aprendizagens partilhadas, uma vez que, como afirma Lelis (2010, p. 192), “[...] o docente é um ser-em-relação” e uma parte da aprendizagem de ser professor é construída desse modo.

Minha iniciação à docência no ensino superior acontece no momento de produção dessa tese, na efervescência da construção de aprendizagens produzidas a partir das experiências profissionais, algumas das quais narradas nessa introdução e outras nos capítulos de análises para compor, em sintonia com as narrativas dos colaboradores, o *corpus* da pesquisa. Interessa-me ressaltar em minha narrativa (auto)biográfica o sentido que ser professora iniciante assume no contexto de minha própria história de vida pessoal e profissional, tendo relação com minha dupla condição: a de ser professora iniciante na carreira docente e a de ser iniciante também no percurso da vida. Essa dupla condição me faz reconhecer que tenho muito a aprender como pessoa e como profissional e que as experiências que me afetam profissionalmente se refletem, também, na pessoa que sou e que estou me constituindo.

Reflico acerca dos espaços e tempos de aprendizagens docentes que experienciei nessa curta, porém intensa, trajetória profissional. Começo falando do desejo latente e expresso, desde a infância, de ser professora, quando meu brinquedo favorito era uma lousa, aquela em que usávamos giz para escrever, presenteada pela avó materna. A brincadeira favorita era a de fingir ser professora para as bonecas ou para alunos imaginários no quintal de casa. Na escola, admirava as professoras — ainda tenho a lembrança viva de algumas delas, do modo como se vestiam, como se portavam e do gosto por ser/estar próxima a elas. São vívidas as recordações da professora Hilda, no ensino fundamental, e da professora Cláudia Fontineles, docente de História no ensino médio, que uma vez nos disse: “Você pode ir muito além”. Essa profecia foi algo que me marcou.

Na verdade, todos os professores que tive ao longo de minha trajetória como estudante, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, foram, de um modo ou de outro, referências e me ajudaram a formar imagens simbólicas sobre ser professora. Estudar nunca foi um fardo para mim, até pelo gosto por pela leitura e escrita. Escrevia cartas para mãe, pai, amigos e familiares. Gostava do ambiente das bibliotecas, do cheiro dos livros e das revistas e

das prateleiras cheias deles. Lia livros de literatura, muitas vezes, sem compreendê-los, mas por achar bonita aquela escrita correta, perfeita. Ficava admirada com alguém que tivesse uma boa oratória, sem saber que nesses gostos e hábitos desenvolvia, inconscientemente, aspectos importantes para a profissão que futuramente iria exercer.

No ensino médio, idealizei ingressar em uma universidade pública e me formar, claro, para ser professora. Devido ao gosto pela escrita e pela leitura, pensei na opção pelo curso de Letras/Português, porém, nessa tentativa não obtive êxito. No ano seguinte, a opção foi pelo curso de Pedagogia, que, hoje, considero uma das escolhas mais acertadas que fiz, porque ser professora era uma certeza, mas hoje confirmei que teria que ser na Pedagogia. Cursei a Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí/ UESPI, no *campus* Clóvis Moura, e nessa etapa os Estágios Supervisionados se constituíram espaços profícuos de aprendizagens docentes e foram determinantes para consolidar minha escolha profissional. A partir deles, foi possível constatar o gosto pela Educação Infantil, mas esse gostar não superou a inclinação para atuar no Ensino Superior, pois, ao olhar para os professores do curso, para o trabalho que realizavam na docência nessa etapa, percebi que era aquilo que queria fazer.

Gostava da sala de aula com crianças, mas não tanto quanto da ideia de ter alunos adultos e dialogar com eles sobre os conteúdos do curso e da educação e esse desejo de ser professora do Ensino Superior me fez elencar o Mestrado como uma meta profissional, tanto por ser um requisito importante para ingressar nessa etapa de ensino, como pela necessidade de continuar aprendendo. Esse fato, bem como as experiências no Estágio Supervisionado, que foram de tal modo significativas, me motivaram a elegê-lo como objeto de estudo no Mestrado.

Além do Estágio Supervisionado, outras fontes e outros espaços de aprendizagens docentes na formação inicial foram importantes na formação profissional, como o Estágio Extracurricular no período de dois anos em um Centro Municipal de Educação Infantil/ CMEI, constituindo-se experiência basilar pela oportunidade de acompanhar, durante dois anos consecutivos e integrais, o trabalho pedagógico em uma escola, vivenciando o seu dia a dia e todas as atividades anuais, sendo vista pelos pais e alunos como professora, participando das atividades docentes e planejando, o que, no Estágio Supervisionado, é possível de modo parcial, uma vez que o estagiário se insere na escola quando o período já começou e sai quando o período ainda não encerrou, o que considero um aspecto limitante desse componente curricular.

O primeiro dia em uma sala de aula foi vivenciado nesse estágio extracurricular, em uma turma do primeiro período da educação infantil, na condição de acompanhante pedagógica de uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/TDAH. Porém, além desse acompanhamento, algumas vezes substituí a professora titular em suas ausências. Posso destacar dessa experiência a sensação de estar do “outro lado”, não mais como aluna, mas como professora, o que trazia a sensação de muita responsabilidade e, algumas vezes, de insegurança.

Acompanhava pedagogicamente uma criança com TDAH sem me sentir preparada para isso. Nas vezes em que assumi a posição da professora titular da turma, percebi que era necessário ter o chamado “domínio da turma”, tão difícil para um professor iniciante, que está constituindo a sua identidade docente e a sua experiência profissional e, por essa razão, acaba reproduzindo o que estou denominando de *práticas consagradas*, que são aquelas advindas de experiências que estão cristalizadas nas rotinas docentes, são consideradas válidas porque reforçam a aprendizagem docente e, por esse motivo, são socializadas (explícita ou implicitamente) com os pares, principalmente com os docentes que ingressam na profissão, seja na condição de estagiários, seja como professores efetivos.

As práticas consagradas se desenvolvem a partir de teorias pessoais dos professores. Por exemplo, no manejo de classe existem práticas consagradas, que muitos professores compartilham, sobre como garantir a disciplina na sala de aula. Lembro da maneira como alguns professores falavam com os alunos, praticamente gritando, como uma forma de ter “o domínio da turma”, de disciplinar e orientar os alunos. Não concordava com muitas dessas práticas, mas também não sabia como reelaborá-las e como modificá-las para proceder de outra maneira, devido ao arcabouço experiencial e a apropriação teórica insuficientes naquele momento.

O que na tese chamo de *teorias pessoais*, contextualizo também na análise das narrativas, tem a ver com o que explica Mizukami (2002), ao apresentar a diferenciação entre práticas profissionais e teorias práticas. A respeito das práticas profissionais, a autora explica que se manifestam em comportamentos dos professores, como resultados de seus pensamentos, interpretações, escolhas, valores e comprometimentos. Em relação às teorias práticas, segundo a autora, constituem o conhecimento profissional e frequentemente são implícitas e, às vezes, há conflitos entre elas e as práticas profissionais manifestas. Os professores operam na base de várias teorias da prática e, quer estejam conscientes delas ou não, aprendem a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher, a avaliar estratégias de ensino, entre outros aspectos.

As teorias pessoais de ação, nesse estudo, se referem aos conhecimentos profissionais e também aos valores, aos julgamentos e aos pensamentos que foram sendo formados na trajetória de cada profissional, afetadas por diversos fatores condicionantes e pelas formas como significam cada experiência vivenciada. Essas teorias pessoais dos professores balizam seus julgamentos e orientam suas decisões no âmbito da sala de aula.

Em minha trajetória foram importantes, também, os vários projetos que idealizei e desenvolvi durante o curso com os colegas de turma e os professores, além dos seminários e dos debates. Essas atividades me ajudaram a desenvolver algumas competências para ser professora, como a competência de falar em público, vencendo a timidez. Participei da atividade de monitoria por um semestre, tendo a oportunidade de acompanhar o trabalho docente de uma professora do Ensino Superior, o que constituiu uma primeira aproximação com a sala de aula nessa etapa de ensino.

No último ano do curso de Pedagogia, comecei a estudar para a seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI e, para que isso acontecesse, antecipei a feitura do Trabalho de Conclusão de Curso/TCC, aproveitando os estudos realizados no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC para conseguir me dedicar aos estudos para a seleção do mestrado. Consegui ingressar no Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED da UFPI. Além de ter sido a realização de um sonho, foi um marco em minha vida pessoal e profissional, pelas aprendizagens que proporcionou. Saí do Mestrado transformada: mais forte e com a consciência de que tinha muito a aprender, o que se confirmou proficuamente no ano seguinte, quando ingressei na docência no Ensino Superior em uma faculdade.

O ano de 2017 foi um ano desafiador, intenso e cansativo, devido à necessidade de conciliar o trabalho em duas instituições (uma instituição de ensino superior privada e outra pública, esta última na condição de professora substituta) com a seleção para o Doutorado e com o estudo para concurso público, tudo isso no primeiro ano da carreira docente, que é denominado por Huberman (2000) como um período de sobrevivência e de descoberta. Literalmente, a impressão que tive ao final desse ano foi a de ter sobrevivido a questionamentos, a situações dilemáticas, a desafios e a anseios. A atuação na faculdade foi uma importante oportunidade de aprendizagem docente, por ter sido minha primeira experiência no Ensino Superior, fazendo parte de um corpo docente de uma Instituição de Ensino Superior/IES, assumindo as atribuições atinentes ao cargo. Além disso, realizava os estudos do Doutorado e tudo isso provocou uma carga muito grande. Nesse contexto, e diante das dificuldades e dos desafios, a alternativa era dialogar com os colegas mais experientes,

estudar muito antes das aulas, pesquisar, fazer e refazer os planejamentos na medida em que percebia que algo não estava dando tão certo.

No primeiro dia de aula na faculdade, senti aquelas mesmas sensações da primeira vez em que estive em uma sala de aula com crianças, no Estágio Extracurricular, como insegurança e ansiedade, porém com muito entusiasmo e com a certeza da escolha pela docência universitária. Era outra etapa de ensino, portanto eram outras especificidades, era outro contexto, eram outras aprendizagens. No segundo semestre de 2017, ingressei na UFPI como professora substituta, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/DMTE, que foi mais um desafio: o de ser professora de uma IES que é referência em educação superior, lotada no departamento encarregado dos estágios, componente de grande importância na minha formação e tema de minha dissertação. Até esse momento, conhecia o contexto da UFPI apenas como estudante do Mestrado, desse modo precisaria conhecê-lo agora como docente. Ainda nesse segundo semestre, fiz a seleção para o Doutorado em Educação do PPGEd/UFPI, obtendo aprovação.

Desse modo, aprender e apreender o contexto da docência no Ensino Superior foi uma das aprendizagens que construí a partir de reflexões, como: quais eram os propósitos educativos de cada uma dessas duas instituições? Qual o perfil de cada uma, bem como o de seus alunos e de seus professores? O que as diferencia e o que as aproxima? Era necessário aprender sobre o contexto das duas instituições em que atuava, sobre as particularidades de cada uma. Ou seja, estava aprendendo a ser professora em um contexto de transformações, o que encaminha para o desenvolvimento de reflexões contínuas sobre passado, presente e futuro.

Em 2019 ingressei como professora da UFPI, agora em caráter efetivo, lotada no curso de Pedagogia do *campus* Amílcar Ferreira Sobral/CAFS, na cidade de Floriano – PI, na área de Metodologias de Ensino e Estágio Supervisionado. O ingresso na UFPI como docente foi um momento ímpar de minha trajetória profissional, pois, além de ser a realização de um sonho, me senti recomeçando no processo de aprendizagem docente, uma vez que, na condição de professora efetiva, precisaria construir outras várias aprendizagens, considerando que o regime de dedicação exclusiva nos coloca a necessidade de participar de diversas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Desse modo, sigo aprendendo a articular essas diferentes dimensões e atividades, me adequando também às novas demandas institucionais que vão surgindo nesse processo. Mesmo tendo sido professora substituta na mesma IES em que atualmente estou na condição de professora efetiva, a atual condição

profissional implica um envolvimento e muitas responsabilidades que não tinha na condição anterior. Ou seja, a aprendizagem é contínua, vai sendo construída e reconstruída.

Nesse percurso de iniciação à carreira, destaco algumas aprendizagens, como aquelas relacionadas à minha identidade docente — ao perceber que seria necessário conciliar características pessoais com exigências profissionais, levando em conta a cultura de cada instituição e as especificidades e saberes da docência no Ensino Superior. Essa realidade provocou alguns questionamentos, quais sejam: Que postura seria desejável em cada uma dessas instituições, com os diferentes alunos, nas diferentes situações? Que mudança precisaria empreender em minha identidade para ter uma atuação considerada eficiente e competente no campo de trabalho, sobretudo, perante os outros profissionais e alunos?

Compreendo que precisava construir aprendizagens sobre os alunos do ensino superior, sobre o comportamento deles, sobre suas expectativas e sobre suas especificidades e como poderia desenvolver uma boa relação com eles (porque isso era algo que importava para mim). Compreendo, igualmente, que isso precisaria ser desenvolvido dialogando com outros docentes, precisamente com os professores mais experientes, no sentido de compartilhar conhecimentos e com eles construir novas aprendizagens. Aprendi que a cultura institucional é um fator relevante e que influencia muito a postura dos profissionais, ao mesmo tempo em que elas influenciam/reconstróem essa mesma cultura.

Aprendi sobre a gestão do tempo na aula, tendo sido essa uma das maiores dificuldades no primeiro ano de docência, a de conseguir fazer a regulação entre o que planejava, a organização do conteúdo e o desenvolvimento da aula no tempo de duração estimado. Algumas das primeiras aulas não chegaram a durar nem metade do tempo previsto e algumas vezes não consegui contornar a situação no calor do momento, operacionalizando alternativas. As situações vivenciadas me mostraram que precisava desenvolver mecanismos e estratégias para que a duração da aula acontecesse no tempo planejado, como estimular a participação dos alunos, propor atividades práticas no segundo momento da aula (aspectos os quais percebi que eram necessários não só como alternativa para preencher o tempo, mas para a aprendizagem dos alunos e para a construção do conhecimento em sala de aula).

Desse modo, na passagem de estudante para docente do Ensino Superior, construí e reconstruí aprendizagens e constatei minha condição de aprendiz, ciente de que o professor nunca está pronto, mas sempre terá o que aprender e, conseqüentemente, a ensinar, ou seja: ensinando, aprende, se desenvolve profissionalmente e, por essa razão, entendo que as aprendizagens efetivadas no início da carreira têm um papel importante na constituição do ser professor e dos modos de ensinar. Compreendo a aprendizagem docente como um processo,

que se dá ao longo da trajetória profissional, em diferentes espaços e tempos e a partir de diferentes fontes, envolvendo a aquisição de conhecimentos e saberes específicos à docência. Esse processo é permeado pela reflexão, o que colabora para o desenvolvimento da prática docente.

O início da carreira é uma importante etapa da aprendizagem docente, que poderia acontecer a partir de ações/situações formativas colaborativas, e não de maneira isolada, particularmente se levamos em consideração que essa etapa tem sido vivenciada por uma grande parcela dos professores como uma etapa permeada por desafios, tensões, dificuldades e dilemas. A intensidade disso pode variar dependendo da instituição, do envolvimento do professor iniciante e de sua história pessoal e profissional, entre outros fatores. Ainda são pontuais as ações institucionais voltadas para os professores iniciantes e para os seus processos de aprendizagem docente e institucional, particularmente em relação ao acompanhamento da sua prática nesses primeiros anos.

Algumas vezes os professores em início de carreira são encarados como mão de obra para o aproveitamento em tarefas e disciplinas que os professores experientes não querem, seja porque são menos valorizadas por eles ou por serem “mais difíceis” ou por outras questões. De acordo com Lima *et al* (2007), são decisões políticas que ocasionam essas práticas. Como uma dessas decisões políticas, pontuo as relações de poder estabelecidas nas instituições. Mas, o fato é que essa estratégia traz para os professores iniciantes a sensação de inferiorização no coletivo institucional e de solidão em seu processo de tornar-se professor.

Levo em consideração o caso dos professores iniciantes no Ensino Superior que são recém-saídos da graduação e da pós-graduação, com pouca experiência profissional (que é o meu caso e o dos colaboradores dessa pesquisa) e lidam com a relação entre as expectativas e as imagens simbólicas que trazem da formação e de sua experiência enquanto estudantes com a prática docente concreta, passando a entender que precisam conhecer o contexto das IES como professores. Acrescente-se a isso o fato de que a formação inicial nas licenciaturas não prepara especificamente para a docência no ensino superior, além do que, historicamente, foram tomados como exigência para atuar como docente nessa etapa de ensino: o domínio de conhecimentos ou uma prática consolidada na área, os quais representam preconceções sobre a docência universitária.

Considero, ainda, o caso dos professores bacharéis, que não possuem uma formação para a docência que possibilite a construção de conhecimentos basilares necessários para ensinar. Em face da complexidade da prática docente no ensino superior, é requerido aos professores a construção de diferentes conhecimentos, investimentos permanentes na

formação e o desenvolvimento de uma postura crítica frente às contradições, incertezas e inúmeras possibilidades de um contexto em constantes transformações de diversas ordens, que requer sensibilidade, flexibilidade e disposição para estar continuamente aprendendo.

Minhas considerações foram tecidas no intuito de reforçar a importância do início da carreira docente no aprender a ser professor, destacando-o como etapa da profissão que é vivenciada pela maior parte dos professores iniciantes de maneira isolada e solitária, sem um acompanhamento mais sistemático de suas práticas, de sua formação e aprendizagem, o que faz com que essa etapa seja encarada e vivenciada de maneira desafiadora. De qualquer modo, seja vivenciando e superando desafios, seja realizando sua prática de maneira solitária e autônoma ou com a ajuda dos pares, o professor iniciante constrói aprendizagens basilares para a constituição do ser professor, as quais merecem ser investigadas.

Com essa compreensão e a partir de minha história de vida pessoal e profissional, delimitei para desenvolvimento desse estudo o seguinte problema de pesquisa: que aprendizagens docentes professores do ensino superior, em início de carreira, constroem face ao desenvolvimento da prática docente? A tese dessa pesquisa é a de que professores em início de carreira no ensino superior constroem aprendizagens docentes nas experiências profissionais e nas interações com os pares, a partir dos conhecimentos profissionais, pré-profissionais, da reflexão sobre o vivido, sobre suas ações e concepções e sobre suas identidades, que colaboram para o desenvolvimento da prática docente. A temática do estudo vincula-se ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia – NUPPED e à linha de pesquisa Formação Docente e Prática educativa.

Em consonância com o problema de pesquisa, delimitei o seguinte objetivo geral: analisar que aprendizagens docentes professores, em início de carreira no ensino superior, constroem face ao desenvolvimento da prática docente. A partir do problema de pesquisa e do objetivo geral, delimitei os seguintes objetivos específicos: a) identificar que aprendizagens docentes são construídas por professores em início de carreira no Ensino Superior sobre a docência universitária; b) Descrever, a partir de narrativas de professores, as experiências formadoras de construção e de reconstrução de aprendizagens docentes no início de carreira no Ensino Superior; c) Compreender em que aspectos as aprendizagens docentes construídas na formação inicial subsidiam o exercício da docência no início de carreira no Ensino Superior; e d) Entender a importância que os professores em início de carreira no Ensino Superior atribuem ou não às aprendizagens docentes para o desenvolvimento de sua prática.

Pesquisar sobre aprendizagens docentes, dialogando com professores em início da carreira, é relevante por contribuir com a produção do conhecimento acerca do aprender a ser



professor, bem como por colocar em realce os desafios e as possibilidades de um profissional que se encontra iniciando a carreira docente no ensino superior, haja vista a necessidade de ampliar os estudos a respeito do professor universitário no que concerne aos seus processos de aprendizagem docente no início da carreira. Identifiquei, em maior número, as pesquisas que tratam da iniciação daqueles que atuam na educação básica por exemplo. Para sustentar esse entendimento, realizei pesquisa no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ CAPES, a partir das categorias teóricas dessa pesquisa, que são: aprendizagem docente, início da carreira docente e docência no ensino superior.

O intuito foi perceber até que ponto essa pesquisa avança ou não na produção do conhecimento e em que aspectos poderia ampliar os conhecimentos sobre o tema. Inicialmente, fiz busca pelos termos “início da carreira docente”, “aprendizagem docente” e “docência no ensino superior”, que teve como resultado uma lista bastante extensa de estudos, o que se deve ao fato de que os resultados das pesquisas feitas no portal da CAPES não sejam tão específicos quando desejamos. Devido a esse volume de informações que apareceram e a impossibilidade de dar conta delas, optei por realizar busca de teses (sem delimitação do período) a partir do termo “aprendizagem docente”, que é a categoria principal dessa pesquisa e, assim, identifiquei sessenta e quatro pesquisas, porém apenas dez se aproximam de meu objeto de estudo, ou seja, abordam a aprendizagem docente do professor do ensino superior.

No entanto, nenhum dos dez estudos se refere ao início da carreira, o que me leva a concluir que não se tem reconhecido ou não se tem pensado essa etapa da trajetória profissional como um momento importante do aprender a ser professor, ou seja, ainda que se tenha negligenciado a importância dos primeiros anos de atuação profissional na constituição da docência. Esse pequeno número de teses que abordam a aprendizagem docente em início de carreira no ensino superior me permite conceber que contam para isso algumas concepções acerca da docência universitária, como a de que o professor universitário seja suficientemente qualificado e preparado, o que o eximiria de passar por desafios e dificuldades na aprendizagem da docência, embora isso não seja verdade.

Freire e Fernandez (2015) afirmam que as pesquisas sobre o professor do Ensino Superior, o início de sua trajetória profissional e o seu desenvolvimento pessoal avançam timidamente se comparadas àquelas envolvendo outros níveis de ensino. Nesse contexto, considero importante refletir e pesquisar como aprende e o que aprende esse professor universitário sobre a docência no ensino superior, com o objetivo de provocar o repensar da

questão e as ações possíveis em termos de formação e de acompanhamento desses profissionais que se encontram na etapa inicial da carreira.

Além da pesquisa sobre a produção do conhecimento acerca do objeto de estudo, observei também as metas educativas 2021, estabelecidas pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e Cultura/OEI, no que se refere ao desenvolvimento profissional dos docentes e que reitera que o professorado é fundamental para a qualidade do ensino, destacando que as políticas públicas voltadas para esse grupo precisam considerar os contextos e as condições para remover os possíveis obstáculos que limitam o êxito de determinadas iniciativas orientadas de forma específica para o desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse sentido, a discussão sobre a iniciação à carreira e a abertura para possíveis alternativas de acompanhamento e formação voltada para professores iniciantes se insere nessa intenção de colaborar para o desenvolvimento profissional docente, que passa, inicialmente, pela aprendizagem da profissão. Para isso, um dos desafios a serem superados é a pouca atenção despendida a quem está ingressando nas instituições e na profissão docente na universidade.

O entendimento de aprendizagem docente que sustenta essa pesquisa se dá especialmente a partir dos estudos de Pacheco e Flores (2000) ao enfatizarem que as aprendizagens dos professores englobam o que conhecem sobre si mesmos, sobre os alunos, sobre os conteúdos e sobre as dinâmicas do ensino-aprendizagem. Esses autores reconhecem que a aprendizagem docente constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo, que não é aprendido pela simples teorização, mas resulta de suas experiências, refletidas e fundadas na unidade teoria-prática. Sobre a aprendizagem docente, recorro, também, às contribuições de Mizukami et al. (2002) ao afirmar que aprender a ensinar e a se tornar professor são processos pautados em diversas experiências e modos de conhecimento, iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo dessa e que permeiam toda a prática profissional vivenciada.

Sobre o início da carreira docente, as reflexões do estudo apoiam-se nas análises de Tardif e Raymond (2000) para demarcar o período de tempo compreendido como início da carreira docente. Esses autores apontam que o início da carreira pode se estender entre os cinco ou sete primeiros anos da carreira, compreendendo uma fase de exploração e outra de estabilização. A opção por utilizar a demarcação temporal de Tardif e Raymond (2000), relativamente ao período de início da docência, resulta de concordância com o pensamento dos autores, por reconhecer que a consolidação do processo de tornar-se professor demanda, entre outros requisitos, um período de tempo para a identificação profissional. Além disso,

Huberman (2000) também faz uma definição temporal do início da carreira, mas a circunscreve até os três primeiros anos, o que não se adequa à compreensão que tenho sobre essa etapa da carreira profissional.

Considerando as reflexões teóricas acerca do início da carreira docente, delimito como um dos critérios para a participação nessa pesquisa ter entre cinco e sete anos de exercício docente no ensino superior. Retomando as ideias de Tardif e Raymond (2000) esclareço que eles entendem que a carreira profissional docente consiste em uma sequência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza, dentre as quais o início da carreira é a fase inicial.

No desenvolvimento do estudo, dialogo autores como Garcia (1999), Nono (2011), Silva (1997), Gaeta e Masetto (2013) para compreender as singularidades da iniciação à docência. Sobre docência no ensino superior me fundamento especialmente em Pimenta e Anastasiou (2014) e Almeida (2012), Brito, Cabral e Lima (2011) ao refletirem sobre a prática docente na educação superior, mencionando a respeito de sua complexidade, dos conhecimentos que requer dos professores e dos desafios que marcam essa prática cotidianamente.

Para o desenvolvimento dessa investigação, optei pela abordagem biográfica (JOSSO, 2004), definindo a realização de entrevista narrativa e a utilização do memorial de formação como dispositivos de produção de narrativas. Seis professores iniciantes no ensino superior colaboraram com a pesquisa, todos na condição de efetivos em instituições públicas de ensino superior, com até cinco anos de atuação docente nessa etapa de ensino, tendo sido esses os critérios para participarem. O critério de que os colaboradores da pesquisa tivessem até cinco anos de docência se fundamenta em Tardif e Raymond (2000), considerando a sua definição temporal de início da carreira, circunscrita entre os cinco a sete primeiros anos de exercício profissional. Para a organização e a análise das narrativas, optei pela análise compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2014).

Em relação à estrutura da tese, está organizada em quatro capítulos, a começar pela introdução, intitulada “Introdução: travessias pessoais e profissionais na construção do objeto de estudo”, em que narro minha trajetória de encontro com a docência e com a pesquisa, tendo como objetivo realçar a minha implicação com o objeto de estudo e evidenciar os caminhos que me levaram até a delimitação do mesmo. Além dessa narrativa, apresento os aspectos centrais do trabalho, como a tese, o problema de pesquisa, os objetivos, entre outros.

No capítulo II, intitulado “Caminhos (auto)biográficos da pesquisa: entre o dizer de si e o dizer das aprendizagens docentes”, apresento as opções teórico-metodológicas, mais

especificamente a abordagem biográfica, com a utilização da entrevista narrativa e do memorial de formação como dispositivos de produção de narrativas, os colaboradores da pesquisa e seus perfis biográficos e a análise compreensiva-interpretativa para organização e análise dos *corpus*.

No capítulo III, intitulado: “Dores e delícias de ser professor: o início da carreira no ensino superior” apresento, assim como no capítulo IV, a teoria e a empiria do trabalho. Nesse terceiro capítulo, me debruço sobre as seguintes unidades temáticas de análise: experiências formadoras e iniciação à carreira no ES, marcas do início da carreira no ES e reflexões do professor iniciante sobre si e sobre sua prática. No capítulo IV, denominado “Quem ensina, aprende ao ensinar? aprendizagens docentes no início da carreira”, parto das seguintes unidades temáticas de análise: aprendizagens construídas no início da carreira, subsídios da formação inicial no início da carreira e as aprendizagens do início da carreira e o desenvolvimento da prática docente. O capítulo IV é intitulado “Nas teias da aprendizagem docente no início da carreira: enredo, cenários e tramas” e é o espaço no qual apresento a síntese dessa pesquisa, no que se refere aos achados.

As reflexões desenvolvidas nessa introdução objetivam situar o leitor sobre a proposta de estudo, evidenciando a importância de aprofundar, no cenário acadêmico e científico, a discussão sobre a aprendizagem docente no início da carreira no ensino superior, considerando, como já retratado, que a maior parte das pesquisas e discussões sobre início da carreira tem se encaminhado ao professor da Educação Básica e pouco tem se falado sobre o professor iniciante do ensino superior, mesmo quando se sabe que “[...] a maior parte dos docentes enfrenta dificuldades na aprendizagem da docência nessa etapa de ensino, como registram” (PRYJMA; OLIVEIRA, 2016, p. 848).

As conclusões desse estudo apontam que o processo de iniciação à carreira docente no ensino superior acontece, muitas vezes, de maneira solitária, a partir da vivência de desafios, com a construção de teorias pessoais de ação e de aprendizagens docentes. A iniciação à docência começa antes mesmo do efetivo exercício profissional, na condição de estudantes do ensino superior, pela socialização prévia porque passam, pelas imagens simbólicas que adquirem e pelas concepções que formam nessa etapa. As conclusões apontam para a importância de se pensar uma formação para a docência universitária, especialmente no caso dos bacharéis, que vivenciam mais expressamente os desafios da aprendizagem docente no ensino superior.

Ressalto a relevância da pesquisa por indicar a iniciação à docência como etapa de importantes descobertas e aprendizagens sobre a profissão professor e sobre a docência

universitária. O estudo é relevante, também, por trazer à lume a necessidade de parcerias entre professores iniciantes e professores experientes, de modo a evitar o isolamento desses professores e por almejar que se pensem caminhos possíveis para a formação e o acompanhamento de professores que se encontram na iniciação à docência no ensino superior.

## CAPÍTULO 1

### CAMINHOS (AUTO)BIOGRÁFICOS DA PESQUISA: ENTRE O DIZER DE SI E O DIZER DAS APRENDIZAGENS DOCENTES

*Esperiei muito tempo para começar a escrever sobre mim. A narrativa de si é viver um tempo-espço de vida e de formação. A formação não iniciou na escolarização, mas na relação que inicio na vida, com o outro, com os grupos aos quais fortalecem meus desejos, intenções, ações, devir-ser dessa narrativa e de si. Escrevo essa tessitura dizendo quem sou e de que lugar falo. Sou pessoa, indivíduo, sujeito que vive entre e com outros sujeitos, indivíduos e pessoas. Então, sou gente que aspira e sente vontade de permanecer em formação. [...]Rememorar o processo formativo me emociona, me faz perceber que tenho muito a aprender e às vezes com tantas obrigações (estudante, professora, filha, esposa, neta, tia) vou deixando de lado a pessoa que sou, que sempre busquei me tornar: humana. As obrigações retiram momentos significativos de pensar como estou e o que realmente estou fazendo (momento reflexão do ato de escrever – potencializando a pensar sobre questões cotidianas e pessoais) (DRICA, ME).*

## **CAPÍTULO 1: CAMINHOS (AUTO)BIOGRÁFICOS DA PESQUISA: ENTRE O DIZER DE SI E O DIZER DAS APRENDIZAGENS DOCENTES**

*[...] Esperei muito tempo para começar a escrever sobre mim. A narrativa de si é viver um tempo-espaco de vida e de formação. [...] Escrevo essa tessitura dizendo quem sou e de que lugar falo. [...] Rememorar o processo formativo me emociona, me faz perceber que tenho muito a aprender e, às vezes, com tantas obrigações, vou deixando de lado a pessoa que sou, que sempre busquei me tornar: humana. As obrigações retiram momentos significativos de pensar como estou e o que realmente estou fazendo (momento reflexão no ato de escrever) potencializando a pensar sobre questões cotidianas e pessoais (DRICA, ME).*

A abertura deste capítulo se dá com um trecho da narrativa da colaboradora Drica no sentido de ilustrar o potencial da escrita (auto)biográfica quanto ao conhecimento de si e à formação, a partir do qual optei por desenvolver esse estudo com a abordagem biográfica e com a produção de narrativas de professores que estão vivendo a iniciação à carreira docente no Ensino Superior. O trecho da narrativa de Drica mostra a importância do ato de narrar sobre si para a identidade pessoal e profissional e para o vir a ser como docente e como ser humano (nos vários papéis que assumimos), permitindo perceber que essas dimensões – pessoal e profissional – se entrecruzam e se constroem mutuamente. Drica narra, também, a emoção que permeou a sua escrita, o que evidencia a subjetividade envolta no processo de aprender e de rememorar as experiências.

Drica fala das inúmeras atribuições e aprendizagens do professor universitário que está iniciando na carreira, as quais, algumas vezes, dificultam a oportunidade de refletir sobre si mesmo, sobre sua prática, sobre o que tem aprendido, sobre a identidade e sobre quem é e o que deseja ser. Os colaboradores dessa pesquisa, ao narrarem sobre suas trajetórias de iniciação, tiveram a oportunidade de refletir acerca desse processo, podendo ressignificar as aprendizagens, integrá-las à sua formação e desenvolvimento no ato de falar ou de escrever sobre si. Devemos lembrar que a narrativa é uma forma de expressão humana, pois, desde que o homem é homem, cotidianamente, narra histórias e experiências. Neste capítulo caracterizo a abordagem biográfica, as especificidades envolvidas na produção de (auto)biografias, descrevo os dispositivos de produção de narrativas, como se deu a análise, o contexto empírico e apresento os perfis (auto)biográficos dos colaboradores da investigação.

## 1.1 ABORDAGEM BIOGRÁFICA E A PRODUÇÃO DE (AUTO)BIOGRAFIAS

A abordagem biográfica é a opção para me aproximar da realidade estudada, com a produção de (auto)biografias de professores iniciantes no Ensino Superior. Para essa definição levo em conta a consolidação da pesquisa com narrativas na área educacional, seja como metodologia, seja como formação, tendo em vista que a evocação de experiências e o ato de narrar têm um grande potencial reflexivo e formador e aqui penso especialmente o caso de professores em início de carreira, para os quais o ato de narrar pode contribuir para que reflitam a respeito dos processos de aprendizagem docente que vivenciam e que não prescindem de envolver reflexões contínuas por parte de cada professor.

Concordo com Souza (2006) ao afirmar que o objetivo e um dos sentidos do trabalho com a abordagem biográfica residem, justamente, na implicação e no papel estabelecido ao sujeito enquanto aprendente no contexto dos itinerários construídos nos percursos experienciais de vida e de formação ao longo da sua existência.

Por isso, ao considerar esse papel e o protagonismo que os professores iniciantes têm em sua aprendizagem docente no ensino superior e pelo fato de essa pesquisa tratar desse processo, chamo de colaboradores os professores iniciantes que participaram dessa pesquisa, pois são protagonistas no processo de construção dessa tese — essa que não é feita sobre, mas com professores iniciantes no ensino superior, que compartilharam comigo suas experiências de aprender a ser professor.

A fundamentação do estudo, no que concerne à abordagem biográfica, se dá em Josso (2004), que, ao tratar das características dessa abordagem, ressalta que as narrativas são constituídas de sentidos e de significados, cabendo ao pesquisador identificar e compreender não somente os fatos narrados, mas, sobretudo, desvelar o sentido que têm para quem narra. De posse dessas indicações da autora e a partir do processo de produção, organização e análise das narrativas dessa pesquisa, surgiram perguntas como: porque isso foi mencionado na narrativa? Porque determinado aspecto não foi falado? De que modo os aspectos narrados impactam/impactaram a aprendizagem do narrador? Qual a importância daquela experiência na sua trajetória de iniciação?

A busca pelos sentidos evocados na narrativa de cada colaborador exigiu perspicácia, sensibilidade e conhecimento do objeto para “captar” o que estava subjacente a cada fato narrado, buscando identificar os não ditos, esses que são aqueles aspectos que, dentro da temática em estudo, poderiam ser mencionados, em face de sua importância ou recorrência nos relatos dos demais colaboradores da pesquisa, mas que, por alguma razão, não o foram.



Um exemplo disso foi em relação ao estágio de docência, que é uma importante experiência de iniciação à carreira e que foi vivenciado por três dos seis colaboradores da pesquisa, mas mencionado apenas por duas. Pela narrativa do colaborador que não mencionou o estágio de docência, não conseguimos identificar o motivo pelo qual essa importante experiência de aprendizagem não foi mencionada em sua narrativa — que pode ter sido pelo modo como foi realizado, ou em face da dimensão de seu envolvimento na experiência. O fato é que esse aspecto pôde ser percebido como um não dito.

Outra característica das narrativas é apontada por Josso (2004), ao afirmar que elas possuem dimensões individuais e coletivas, porque dizem sobre o sujeito que narra e sobre o coletivo no qual está inserido. A fala da autora me permite inferir que, ao narrar sobre algo, revelo um pouco de mim, as interações com os outros e a realidade social na qual as experiências são vivenciadas. Nas narrativas produzidas nessa pesquisa consegui perceber a individualidade de cada professor iniciante, como cada um vive a experiência de iniciação à docência e o sentido que atribuem a ela. Percebi que muitas de nossas vivências são semelhantes a de outros e revelam demandas e características inerentes ao início da carreira docente, mesmo atuando em instituições diferentes, porque, ainda assim, fazem parte do mesmo coletivo, que é o da docência. Compreendo que essas dimensões (individual e coletiva) se entrecruzam e se influenciam mutuamente.

A abordagem biográfica se instaura como investigação-formação, ou seja, possibilita a produção de narrativas para a pesquisa e tem um potencial formativo para quem narra, que se realiza, de acordo com Souza (2006), em virtude desse tipo de pesquisa focalizar os processos de produção de conhecimentos e de formação, que se vinculam ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, ao narrar sobre suas itinerâncias e sobre as aprendizagens que produz ao longo da vida, as quais são expressas por intermédio da metarreflexão no ato de narrar-se e no dizer-se de si para si mesmo, evocando conhecimentos construídos e experiências formadoras.

Esse potencial formador se concretiza porque, ao recordar itinerâncias, as aprendizagens construídas são consolidadas e ampliadas na memória, porquanto se faz um balanço do passado (O que eu fiz? O que eu aprendi?) e do presente (Como é minha prática? Quais são minhas concepções?), as quais podem se refletir no futuro (ao questionar-me: O que quero ser? Que prática quero ter?). Relacionado a isso, Souza (2006) ressalta que as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência a sua base existencial, pois os sujeitos contam suas experiências e, ao mesmo tempo, produzem-nas no ato de narrar.

Ao adotar a abordagem biográfica levo em consideração a complexidade de ter como objeto de investigação os fenômenos humanos e o homem em sua subjetividade e com suas subjetivações, (in)completude e condicionamento a partir de diferentes dimensões da vida: política, social, econômica, cultural, institucional. A partir das narrativas produzidas, conhecemos a realidade estudada sob o ponto de vista dos envolvidos, a partir das quais empreendemos um processo de compreensão e de interpretação à luz do contexto histórico e social em que são produzidas, questionando: Quais experiências marcam a iniciação à carreira docente? Quais sentidos essas experiências assumem no contexto de suas vidas, pessoal e profissional? O que há de singular na história de cada um? O que essas histórias têm em comum?

Para a abordagem biográfica e para o pesquisador é essencialmente importante o que as narrativas evocam: sentimentos, sentidos, prospecções, observações reflexivas e subjetivações. Nas palavras de Delory-Momberger (2011, p. 339), “[...] as representações, as crenças, os valores, entre outros, são tão ‘reais’ como os atos e os fatos, dão origem aos atos e fatos, produzem ‘realidade’”. Por isso mesmo, a emoção pode se fazer presente no ato de narrar, de rememorar, dependendo da abordagem temática de um itinerário formativo a ser abordado na narrativa e da afetação que tenha no contexto de sua vida. Nas narrativas retomam suas representações, suas valorações e seus conhecimentos, os quais têm um valor simbólico e que, muitas vezes, envolvem questões emocionais e psicológicas não tão bem resolvidas, questões essas que fazem parte da história de cada um, de cada professor.

Elegi alguns conceitos de Josso (2004) para serem referenciados e tomados por base nessa pesquisa, são eles: aprendizagem experiencial, experiência formadora e recordações-referências. Essa definição é oportuna porque falar de professores em início de carreira implica falar daquilo que se aprende a partir das experiências (aprendizagem experiencial), essencialmente aquelas que se constituíram formadoras em sua trajetória (experiências formadoras), evocadas no ato de rememorar (recordações-referências).

Uma boa parte da aprendizagem dos professores iniciantes é construída a partir da experiência, chamada de aprendizagem experiencial e que se refere à capacidade de resolver problemas, acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização, ou seja, o professor iniciante vive diferentes situações que formam uma base experiencial que o auxilia em situações similares ou mesmo diferentes, as quais ele atribui importância no contexto de sua aprendizagem, tendo como base algumas teorias. Segundo a autora mencionada, para que essa aprendizagem seja considerada formadora, é necessário que articule, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores em um

espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Essa diferenciação acontece porque algumas experiências permitem a construção de determinadas aprendizagens, mas não necessariamente foram formadoras, não foram significativas na trajetória profissional, sobretudo na iniciação à docência. Josso (2004) afirma que é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras, o que é possível nas recordações-referência, que representam o que a autora compreende como elementos constitutivos da sua formação. A participação como colaborador em uma pesquisa com abordagem biográfica permite a elucidação de experiências que foram simbólicas para quem narra, podendo ser ressignificadas no ato de narrar/rememorar.

Conforme Josso (2004), as recordações-referências têm uma dimensão concreta ou visível, que apela para percepções e imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores, ambas significativas na pesquisa biográfica. Entendo que essas dimensões se entrecruzam e ambas são produzidas socialmente e culturalmente, ou seja, as narrativas revelam produções culturais e sociais, incluindo a interpretação e o sentido atribuído àquilo que se decide narrar. Para compreender o processo de aprendizagem, que é complexo, singular e multireferencial, não posso perder de vista o lugar das falas, o contexto no qual elas são significadas e produzidas e a trajetória de cada um, sendo essa a razão pela qual as pessoas podem estar nos mesmos contextos e sob as mesmas condições, mas suas experiências serem diferentes. O próprio processo de rememorar, de evocar as recordações-referências pode se constituir uma experiência formadora, pois levo em consideração o que afirma Josso (2004, p. 40):

[...] o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimento) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro.

Sem o processo de narrar, essas situações ficam arquivadas na memória, talvez sem a devida importância que o processo de rememorar pode evidenciar, aspecto esse confirmado por Josso (2004), ao explicar que as recordações-referências podem servir para alargar e

enriquecer o capital experiencial, que é mantido e reforçado na narrativa, por meio da verbalização dos aspectos simbólicos da experiência.

Ou seja, o ato de narrar cria experiência porque algo que foi vivenciado e que anteriormente não havia passado por um processo de reflexão mais sistemática, por exemplo, a partir de uma narrativa, sendo então rememorado, sendo inserido no contexto de uma narrativa acerca de um itinerário formativo, pode passar a assumir outro lugar e importância na aprendizagem experiencial. Nessa pesquisa, os professores iniciantes tiveram a oportunidade de eleger e narrar as suas recordações-referências, discernindo o que foi aprendido, o que estão aprendendo, bem como quais aprendizagens foram e são formadoras no início da carreira face ao desenvolvimento da prática docente.

As considerações apresentadas me levam a reiterar o potencial formativo do ato de narrar, ao possibilitar o desenvolvimento de um processo reflexivo sobre a trajetória pessoal e profissional, sobre as aprendizagens docentes e, desse modo, favorecer a autoformação, a partir dos diferentes dispositivos de produção de narrativas que dispomos. Delory-Momberger (2011, p. 341) afirma que pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em episódios, intrigas e personagens, organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. A autora acrescenta ainda que a narrativa faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história a nossa vida, o que, em outros termos, que dizer que não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história, mas, pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.

O ser humano é, em sua essência, um sujeito que produz narrativas, que cria as suas histórias, as quais são significadas pelas experiências e pela identidade de cada um. Nas narrativas elencamos os principais personagens, os momentos/fatos mais importantes e os encaminhamentos futuros para nossa trajetória de vida, de aprendizagem e de formação. Por essa razão, concordamos que “[...] narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado” (SOUZA, 2007, p. 66). Narrar é importante, particularmente no início da carreira docente, por ser uma etapa complexa na trajetória profissional em que muitos professores iniciantes vivem um turbilhão de emoções e diversas aprendizagens, sobre as quais, nem sempre, pela rotina muitas vezes atribulada, é possível refletir, assimilar e integrar de maneira sólida ao processo formativo.

Partindo, então, das especificidades da narrativa, chamo a atenção para dois aspectos importantes e interligados em uma investigação que utiliza as narrativas como dispositivos de investigação, que são a experiência e a memória, haja vista o processo de rememorar

comportar particularidades que favorecem a reconstrução da experiência, ao mesmo tempo em que, simultaneamente, “[...] a dimensão formadora das experiências deixa marcas e imprime reflexões sobre o vivido” (SOUZA, 2006, p. 15), as quais são evocadas na narrativa. Desse modo, experiência e memória se constroem mutuamente através do processo de narrar.

No que se refere à memória, tomo por base as ideias de Thompson (2017, p. 3), ao afirmar que a nossa memória é atravessada pelas lembranças alheias, juntamente às nossas próprias, aspecto esse pelo qual não posso falar em um sujeito isolado, mas que é “[...] marcado na interação com outros indivíduos, que conta suas histórias de vida e que se cruzam com a história do local em que habita, trabalha ou circula”, o que o autor denomina de memória coletiva e que passa pela narrativa do outro. Esse aspecto da memória tem a ver com a dimensão individual e coletiva das narrativas e evidencia que trabalhar com o processo de rememoração é apropriado ao estudo dos fenômenos humanos, de natureza eminentemente social. O autor comenta ainda sobre o esquecimento, como algo que atravessa as rememorações do indivíduo, que acontece porque nossa memória é seletiva, isto é, a seleção do que será narrado acontece consciente ou inconscientemente.

Outra particularidade da memória é a questão do tempo, pois trabalhar com a memória, seja a institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo, reconstruído como possibilidade de investigação e de formação de professores. Souza (2007) afirma que a memória inscreve-se em um tempo, o qual permite um deslocamento sobre as experiências, em que a intenção é que, no presente, a rememoração por meio da narrativa possibilite um olhar prospectivo para o futuro, colaborando para a formação e para a aprendizagem.

Com essas especificidades, a memória integra a experiência de cada um, relacionando-se com o fato de que vivenciamos muita coisa, mas que nem todas as vivências se transformam em experiências. Isso se confirma do ponto de vista de que a experiência é “[...] aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2016, p. 28), ou seja, vai além do viver algo, mas de como isso lhe afeta, lhe transforma e serve de referência nas diversas situações. A memória, a partir do que registra, do que assimila ou do que esquece, colabora para que determinadas vivências se transformem em experiência, pois lembramos daquilo que vivemos e que nos afetou por alguma razão. É a memória que nos permite formar nosso arcabouço experiencial, o qual é resgatado na narrativa.

Considerando as peculiaridades da abordagem biográfica e, particularmente, seu potencial formativo, optei pela utilização da entrevista narrativa e do memorial de formação

como técnicas de produção de narrativas. Esses dispositivos possibilitaram ricas narrativas de professores iniciantes sobre suas aprendizagens docentes. A decisão pelos referidos dispositivos se justifica por favorecerem o desenvolvimento de processos reflexivos e formativos dos colaboradores da pesquisa e, principalmente, por resultarem na produção de narrativas sobre o objeto de estudo. Os dois dispositivos foram escolhidos e planejados voltados para os objetivos da pesquisa.

### **1.1.1 Entrevista narrativa: narrar sobre si e sobre aprendizagens docentes**

Optei pela entrevista narrativa (“EN”) como um dos dispositivos de produção de narrativas, realizada a partir de uma questão proposta aos professores iniciantes que colaboraram com a pesquisa. Ressalto a potencialidade da entrevista narrativa no contexto da abordagem biográfica, o que se acentua quando articulada à escrita de si, pelo fato de que, na narrativa oral, como acontece na entrevista, o narrador é impulsionado a falar mais instantaneamente e espontaneamente. Na narrativa escrita, a organização do pensamento é mais sistemática, podendo elaborar concepções e prospecções, resignificando, inclusive, o que havia falado oralmente. A questão gerativa da entrevista narrativa foi a seguinte:

O início da carreira, particularmente no Ensino Superior, tem sido analisado como importante etapa de descobertas e aprendizagens sobre a docência universitária e sobre ser professor nessa etapa de ensino e suas especificidades. Ou seja, ao ingressarmos como docentes nas IES, vivenciamos um processo de aprendizagens sobre diversos aspectos relativos à docência. Considerando o exposto, fale sobre sua iniciação na carreira no Ensino Superior, enfatizando como tem vivenciado essa iniciação profissional, bem como sobre as aprendizagens construídas acerca da docência no Ensino Superior.

As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade de cada colaborador, tanto em relação ao dia e ao horário, quanto ao local de preferência. Antes de iniciar cada uma das entrevistas, apresentei o objeto da pesquisa e a dinâmica da entrevista, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE e os colaboradores o assinaram e ofereci outros esclarecimentos necessários. A partir dessas informações, perguntava ao colaborador se podíamos dar início à entrevista e, ao sinal positivo, começávamos a gravação. A entrevista narrativa (auto)biográfica, como denominada por Schutze (2013) e a partir de quem me apropriei das indicações metodológicas, compreende três partes centrais. Na primeira parte, propus a questão gerativa que impulsionou os colaboradores a falarem. Durante o desenvolvimento da narrativa, eles não foram interrompidos, exceto após a indicação da coda narrativa (indicação de interrupção da narrativa pelo narrador).

Enquanto o colaborador narrava, ficava atenta para, se fosse o caso, fazer perguntas após a indicação da coda narrativa (segunda fase da entrevista), a partir de alguma informação incompleta ou que merecesse maior descrição, ou, nas palavras de Schutze (2013), a exploração do potencial narrativo tangencial de fios temáticos transversais, que foram cortados na fase inicial em fragmentos decorrente do estilo narrativo do colaborador por supor que determinados aspectos não teriam importância ou por serem fragmentos pouco plausíveis ou abstratos ou por se tratarem de situações dolorosas, estigmatizadoras ou de legitimação problemática para o narrador, bem como fragmentos no quais demonstra não ter clareza sobre a situação. É necessário ressaltar que essas perguntas precisam ser necessariamente narrativas, levantadas em cima de fragmentos com possibilidades de narrativas adicionais.

A terceira parte da entrevista, conforme indicado pelo autor, pode englobar o incentivo à descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem, bem como da respectiva forma de apresentação do colaborador da pesquisa. Por outro, no estímulo às perguntas teóricas do tipo “por quê?” e suas respostas argumentativas. O objetivo é que as perguntas do pesquisador-entrevistador incentivem o potencial de descrição e teorização, que devem ser expressos nas narrativas, na descrição de acontecimentos centrais ou na conclusão da apresentação de determinadas experiências e aprendizagens docentes construídas no início da carreira. Essa terceira parte não aconteceu em todas as entrevistas, porque cada narrativa é desenvolvida de maneira diferente e, no decorrer de cada uma delas, analisamos a necessidade dessa terceira parte.

De acordo com Schutze (2013, p. 213), “[...] a entrevista narrativa produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da (auto)biografia [...]”. O autor explica que o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência se apresentam na narrativa a partir de uma coerência narrativa do narrador e de sua história, ou seja, ao tomar contato com algumas das narrativas, a primeira impressão pode ser a de que houve uma quebra no pensamento do narrador e que o que ele apresentou são fragmentos soltos de sua história, mas, ao contrário disso, a narrativa tem uma coerência que é muito particular de quem narra, pois é o narrador quem cria e dá o sentido da história, o que nem sempre segue uma sequência cronológica.

Ao analisar as entrevistas realizadas, percebi que cada uma delas se desenvolveu de um modo diferente: alguns colaboradores elegeram um ou mais aspectos centrais a partir dos quais a narrativa se desenvolveu, outros narraram experiências formadoras na iniciação à docência, destacando aspectos significativos de cada uma delas, uns foram mais genéricos e

outros mais detalhistas. Esses diferentes modos de desenvolvimento da entrevista enriqueceu o trabalho com a abordagem (auto)biográfica.

### **1.1.2 Memorial de formação: (auto)biografando aprendizagens docentes**

Outro dispositivo de produção de narrativas na pesquisa foi o memorial de formação (“ME”), compreendido por Passegi (2008, p. 27) como uma “[...] arte profissional de tecer uma figura pública de si”, no caso, através da escrita, que é mais sistemática e elaborada do que a narrativa oral, pois, ao nos propormos a escrever sobre algo, pensamos o que iremos registrar ou não, selecionamos a ordem dos acontecimentos, elegemos os personagens principais, atribuímos um sentido à história narrada e expressamos as impressões e as subjetivações da nossa experiência.

Conforme Prado, Ferreira e Fernandes (2011), a escrita pode nos ajudar a conhecer melhor quem somos nós, a refletir sobre o que fazemos e pensamos, a sistematizar os saberes e os conhecimentos que produzimos e a desenvolver nossa capacidade de escrever, porque a escrita e os diferentes modos de registro das linguagens são uma plataforma de lançamento para múltiplas possibilidades de aprender.

Nesse sentido, posso afirmar que nos tecemos através do escrever sobre nós mesmos, sobre nossas experiências, o que nem sempre é possível de ser feito devido às diversas e contínuas atividades e demandas de um professor universitário, ou ainda pela falta de oportunidade de momentos em que isso seja instigado e solicitado. A escrita de si colabora para a aprendizagem docente e permite um autoconhecimento, em relação a quem somos, às nossas ações e à nossa prática docente, o que pôde ser evidenciado em algumas narrativas dos colaboradores da pesquisa ao se autoquestionarem no ato de escrever sobre si, o que os levou a pensarem a imagem que têm de si e sobre o que querem ser.

Quando da escrita do memorial, Passegi (2008) afirma que é preciso deixar ao narrador o cuidado de tecer os fios que entrelaçam os fatos entre si, explicitar o que e como provocaram efeitos formadores na sua vida intelectual e profissional. Por essa razão, não estabeleci regras rígidas para a escrita do memorial, sequer uma quantidade de páginas, para que os professores iniciantes que colaboraram com a pesquisa pudessem entrelaçar os fatos narrados a partir do sentido que eles têm para si. A escrita do memorial foi orientada por eixos temáticos geradores da narrativa para que, a partir desses eixos, os colaboradores tecessem, na escrita, os fios de suas trajetórias de iniciação à carreira e de aprendizagem docente, pois levo em consideração que “[...] nos memoriais, a forma e conteúdo entrelaçam-se nessa busca de



conhecimento e exposição de si” (PASSEGGI, 2008, p. 39), incidindo em que o próprio narrador estabeleça a tessitura de sua narrativa.

A importância do memorial como dispositivo de produção de narrativa escrita se dá no sentido de que se trata de um texto que relata fatos memoráveis de uma experiência, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias, sendo uma marca, um sinal e um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores (PRADO; SOLIGO, 2007). Nesse sentido, volto a ressaltar a perspectiva colaborativa e formativa da abordagem biográfica, afetando narradores, pesquisadores e leitores/ouvintes.

Quanto ao narrador, ao escrever ou falar sobre suas histórias de vida, tem a possibilidade de ressignificar as suas concepções e os seus pensamentos por meio da escrita de si. Ao refletir escrevendo, o narrador pode estabelecer uma dinâmica entre passado, presente e futuro relativa ao processo de aprendizagem docente no início da carreira no Ensino Superior, colaborando para a compreensão disso, bem como para uma projeção sobre a atuação profissional futura. Quanto ao leitor e aos pesquisadores, como sujeitos que têm interesse e/ou estão implicados de algum modo com a temática, podem ressignificar suas experiências e seus modos de pensar, a partir da experiência do outro, além da ampliação e/ou confirmação do seu conhecimento sobre o objeto.

Sobre as características do Memorial, Prado e Soligo (2007, p. 2) afirmam que o autor é, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da sua história e os acontecimentos são narrados, geralmente, na primeira pessoa do singular em uma sequência definida a partir das memórias e das escolhas do autor para registrar a própria experiência, bem como para produzir certos efeitos nos possíveis leitores. Sobretudo, “[...] o memorial deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracterize a história particular do autor”.

Essa característica confirma a importância de usar o memorial de formação no estudo da aprendizagem docente por se tratar de um processo que envolve mudanças e transformação, que podem ser expressas e analisadas pelo narrador ao falar sobre si. Essa transformação pode ser expressa de diversas formas, como foi o caso nessa pesquisa, seja através de relatos das experiências vividas e que foram significativas, seja confirmando a mudança e o desenvolvimento empreendido enfim. Nesse sentido, o memorial se constitui importante instrumento para revisão das memórias dessas experiências e aprendizagens, contemplando os aspectos mais significativos para a pesquisa e para os que se colocam a falar sobre si.

Quanto à realização da escrita do memorial, foi entregue para cada colaborador da pesquisa um caderno contendo algumas instruções básicas sobre o dispositivo. As informações contidas nos cadernos que foram entregues aos colaboradores informavam sobre: o título e o objetivo geral da pesquisa e os eixos temáticos geradores da narrativa do memorial. Essas informações não tiveram como objetivo restringir os registros escritos dos colaboradores, mas objetivaram orientar a escrita que, como já referida, se constrói a partir da organização do pensamento do narrador sobre algo. Todas as escolhas feitas pelo narrador, com relação ao que retratar no memorial e também ao que não retratar, assumem importância para a pesquisa. Na figura 01 apresento os eixos temáticos geradores da narrativa do memorial:

Figura 1 - Eixos temáticos da escrita do memorial



Fonte: Produção da pesquisadora (2020)

Esses eixos nortearam a escrita dos colaboradores e o tempo para a entrega do memorial foi acordado com eles, de acordo com a sua disponibilidade, esse que se constitui aspecto mais desafiador do trabalho com essa técnica, porque a narrativa escrita pode demandar um tempo maior, dependendo de cada um, o que ocasionou a desistência de uma das colaboradoras da pesquisa, que havia feito a entrevista, mas não conseguiu realizar o memorial, justamente devido ao tempo necessário a ser a ele dispendido, período esse que ela não dispôs.

Os demais colaboradores entregaram, mas esse é um momento da pesquisa em que o pesquisador precisa ter compreensão em relação à disponibilidade de cada um, que tem outras tantas atribuições, como é a realidade de muitos professores. No mais, a utilização da técnica

foi bastante positiva, uma vez que consegui me emocionar com a leitura de algumas das narrativas produzidas que tocaram pela proximidade com a realidade que também vivencio e por toda a subjetividade envolta no processo de aprender a ser e a tornar-se professor.

## 1.2 PERFIS (AUTO)BIOGRÁFICOS DOS NARRADORES

Colaboraram com a pesquisa seis professores iniciantes no ensino superior, de diferentes áreas, na condição de efetivos nas IES, inseridos nos seguintes critérios de participação na investigação: o interesse e a disponibilidade para participar da produção das narrativas a partir da entrevista e do memorial de formação; terem até cinco anos de exercício docente no Ensino Superior; serem docentes efetivos de instituições públicas de Ensino Superior. A opção por me referir aos participantes da pesquisa como colaboradores se justifica pelo fato de que esse estudo não é sobre professores iniciantes no Ensino Superior, mas se realiza com eles, pois, além de produzirem narrativas, que são importantes para a produção e ampliação de conhecimento acerca da aprendizagem docente no início da carreira, possibilitam a eles mesmos e a quem lê/escuta as narrativas uma dimensão colaborativa e formativa, afetando mutuamente a aprendizagem docente dos envolvidos.

Apresento a seguir o perfil (auto)biográfico de cada um dos colaboradores, que foi um dos três eixos temáticos da escrita do memorial, por meio do qual contam quem são e apresentam os aspectos significativos e representativos de si mesmos, que lhes definem enquanto pessoas e enquanto profissionais. O perfil (auto)biográfico do grupo de colaboradores dessa pesquisa é o de professores universitários bem jovens, que saíram da graduação a pouco tempo, logo após ingressaram na pós-graduação *stricto sensu* e depois como docentes no ensino superior. A partir de suas narrativas percebi professores envolvidos e interessados em seus processos de aprendizagem e de formação, buscando diferentes alternativas para superarem os desafios do início da carreira e para exercerem a prática docente de maneira satisfatória.

Os colaboradores estão identificados na tese por codinomes e não por seus nomes próprios, porque alguns deles assim optaram, pelo fato de terem revelado nas narrativas o nome de instituições, de pessoas, bem como situações que lhes aconteceram, e que talvez não se sentissem à vontade para declarar sua autoria. Para atendimento ao desejo dos colaboradores quanto ao anonimato na pesquisa sugeri que escolhessem codinomes para serem registrados. Os codinomes escolhidos foram os seguintes: Arya, Drica, Helena, José, Lucas e Rael. No tópico seguinte, apresento os perfis (auto)biográficos dos colaboradores, por

meio de uma narrativa de si, escrita no memorial, que se apresenta de maneira diferenciada em virtude da subjetividade presente no processo de narrar e das singularidades de cada narrador. As escritas de si, no caso desse estudo, refletem identidades pessoais e profissionais, aspectos das trajetórias na profissão, da formação de cada um e os sentidos de suas experiências, entre outros aspectos.

Inicialmente, pensei realizar a pesquisa apenas com a colaboração de licenciados em Pedagogia como colaboradores da pesquisa, porém, a partir de sugestões apresentadas no processo de qualificação da tese, para inserir professores de outras áreas, optei por incluir também licenciados em outras áreas e também bacharéis, no intuito tanto de enriquecer a produção de conhecimentos quanto para ampliar a análise do processo de aprendizagem docente de diferentes áreas na docência universitária no início da carreira. Essa escolha passou, também, por compreender, como expressam Bolza e Izaia (2006), sobre não ser possível falar em um aprender generalizado de ser professor, sem entendê-lo no contexto concreto de cada professor, tendo em vista as trajetórias formativas de cada um e a trajetória da instituição na qual atuam e para qual atividade formativa estão direcionados.

Esclareço que, em face das dificuldades na seleção dos colaboradores, contei com a participação de três licenciados em Pedagogia, um em Matemática, um em Química e um bacharel em Administração. Seriam ao todo sete colaboradores, contudo, como referido no tópico em que descrevo a escrita do memorial, uma professora teve dificuldades na produção desse dispositivo, o que a impediu de continuar colaborando. Pela experiência construída com a pesquisa com narrativas, considero adequado o número de colaboradores participantes da pesquisa, que são seis, pela riqueza das narrativas produzidas, as quais requerem do pesquisador um trabalho cuidadoso e complexo de organização e de análise dos conteúdos das narrativas.

### **1.2.1 Perfil (auto)biográfico de Lucas**

*Na minha graduação (Licenciatura em Química), que foi na IES que trabalho hoje, fui considerado um bom aluno, com boas médias e com um coeficiente de rendimento (C.R.) acima da média (C.R. de aproximadamente 8.4). Entretanto, não era assim que me sentia quando estudava para as provas de ingresso na pós-graduação, para os concursos ou após iniciar minha carreira docente no ensino superior. Parecia que eu não havia aprendido nada na graduação e que todo aquele conhecimento só serviu para as provas. Essa sensação me deixava desconfortável e bem preocupado com o futuro, pensando se eu seria capaz de ensinar em nível de graduação. Durante minha graduação, tive a oportunidade de ministrar aulas de química em escolas de bairro, o que me ajudava a perder a timidez de falar em público (importante para qualquer profissional, principalmente para professor). Foram praticamente três anos ministrando aulas nesses colégios e aulas particulares, além da iniciação científica na*

*universidade. Nas aulas particulares em específico, eu ficava bastante nervoso, uma vez que as famílias que me solicitavam essa atividade eram bem-sucedidas e seus filhos estudavam nas melhores escolas da cidade. Os professores de química das melhores escolas de Teresina-PI eram conhecidos pelo elevado grau de exigência e excelência, o que me deixava bem desconfortável com o que eu realmente estava aprendendo na graduação e se eu seria capaz de responder às atividades desses docentes. Mas essa experiência, definitivamente, também contribuiu para minha formação profissional. Durante o mestrado e, principalmente, no doutorado e pós-doutorado, eu senti que havia adquirido outro conhecimento importante, não só em relação à minha área de pesquisa, mas para a vida. Acredito que esse conhecimento me ajuda até hoje na preparação de todas as minhas aulas, além dos trabalhos de pesquisa e extensão. No primeiro concurso que fiz, eu não cheguei sequer na segunda fase (prova didática), o que me deixou bastante frustrado e triste comigo mesmo. Entretanto, no segundo e no terceiro concurso eu acabei passando por todas as fases, sendo aprovado em ambos. Nesse caso, o que mais me alegrou não foi ter passado nos dois concursos, foi ver que eu fiquei em primeiro lugar nas provas didáticas de ambos (IFPI e UFPI). Esse resultado me trouxe imensa alegria e uma ponta de confiança de que eu estava no caminho certo e destinado a isso, ser professor (LUCAS, ME).*

Lucas é licenciado em Química e realizou essa formação na instituição em que atualmente atua como docente, que é a UFPI, em regime de dedicação exclusiva, lotado no Departamento de Química, no Centro de Ciências da Natureza – CCN. Nesse perfil (auto)biográfico, rememora sua experiência enquanto estudante e narra que seu desempenho era bem avaliado, mas que isso não impediu que, na condição de professor universitário, se sentisse inseguro quanto às demandas e responsabilidades que sabia que assumiria na prática docente universitária, sobretudo em uma instituição que considera ser referência em educação superior, como afirmou em outro trecho da narrativa. Ao fazer a transição de estudante para professor, ainda que na mesma instituição, é preciso ter consciência de que as atribuições de cada papel – o de estudante e o de professor – são diferentes e requerem também diferentes aprendizagens. Por isso mesmo, ainda que tenha sido um bom aluno, estar iniciando em outra condição no cenário acadêmico pode provar medo e insegurança.

Lucas teve experiência docente na educação básica durante aproximadamente três anos — em escolas do bairro, como ele narra, e quando ainda estava na graduação a partir de estágios —, o que lhe ajudou a construir aprendizagens, além da participação na iniciação científica, que o possibilitou as primeiras vivências com a pesquisa. O colaborador narra também sobre a sua formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, pois realizou curso de mestrado e de doutorado em química, além do pós-doutorado, e afirma a importância dessas etapas formativas pela aquisição de conhecimentos importantes, não só no âmbito da pesquisa, mas para a vida. Lucas tem quatro anos de docência no Ensino Superior, um desses no Instituto Federal do Maranhão/IFMA e os demais na UFPI.

O colaborador narra, ainda, sobre sua satisfação decorrente da aprovação no concurso para ingresso em duas instituições, que foram o IFPI e a UFPI, mais especificamente em relação ao êxito obtido nas provas didáticas, o que revela a importância do conhecimento didático para a prática docente universitária, o que vai se apresentando com demanda mais urgente dependendo da formação desse professor. Sabemos que, mesmo no caso das licenciaturas, existem questões curriculares que precisam ser repensadas e revisadas para uma formação com maior consonância com a realidade profissional docente.

### 1.2.2 Perfil (auto)biográfico de Helena

*A escolha de uma profissão não acontece da noite para o dia. Desde criança, vamos dando sinais do que poderemos ser ou não. Minha mãe me contou que todas as crianças sempre diziam que seriam astronautas, médicas, artistas, enfim, mas quando a pergunta era direcionada a mim, eu sempre respondia que sentaria em uma mesa, teria vários papéis e ganharia muito dinheiro (risos). Não sei o que se passava na minha cabecinha criativa, porém me recordo de brincar de professora com minhas bonecas, minhas primas e vizinhas. Confesso que o sentimento de ver alguém aprender me fazia transbordar, e aos poucos fui percebendo que as pessoas confiavam em mim, no meu conhecimento, na minha intenção de ensinar. Quando chegou o ano do vestibular, fiquei em dúvidas sobre o que escolher. Então eu tinha três alternativas: a UEMA, onde optei por Letras Português; na UFPI e na UESPI escolhi Pedagogia. Recordo que nas provas da UFPI, que foram quatro dias, fez com que eu tivesse febre emocional, e não teve um só dia que eu não fosse fazer a prova com mal estar. Quando o resultado saiu, fiquei sendo a primeira da lista dos excedentes, e não tenho vergonha nenhuma de dizer isso, inclusive conto essa história para meus alunos, para provar que eles também podem. Logo que fui chamada a cursar, me lembro exatamente da sensação daquele dia e que minha mãe não tinha dinheiro para pagar minha passagem de ônibus para fazer minha matrícula, então eu fiz uma promessa de ser sempre uma aluna dedicada, sabia que não seria a melhor, mas seria a mais estudiosa. [...] fiz toda essa introdução para explicar o início da minha vontade de ser professora de ensino superior. Minhas palavras foram: “Eu tenho que estar no curso de formação para a docência, na formação inicial de professores”. Consegui! (HELENA, ME)*

Helena tem licenciatura plena em Pedagogia pela UFPI, é professora do Instituto Federal do Piauí/IFPI desde o ano de 2017, responsável pelas disciplinas pedagógicas dos cursos, e possui quatro anos de docência no ensino superior. Essa experiência começou quando foi professora substituta na UFPI, encarregada da disciplina de História da educação pelo Departamento de Fundamentos da Educação - DEFE. A experiência que teve na educação básica foi a decorrente dos estágios realizados durante o curso, esse que, ao ser concluído, foi sequenciado pelo curso de Mestrado em Educação na UFPI na condição de bolsista, depois atuou como professora substituta nessa mesma instituição até então assumir o cargo de docente do Instituto Federal.

A colaboradora narra alguns aspectos de sua trajetória de vida e que apontam que a escolha pela docência deu sinais ainda na infância, na forma de brincadeira de criança, quando fingia ser professora para suas bonecas, primos e amigos e lembra que a sensação de “estar ensinando” lhe provocava um transbordamento, o que se intensificou com o tempo ao perceber que as pessoas confiavam na sua intenção de ensinar. Narra que, ao escolher a Pedagogia, prometeu a si mesma que seria uma aluna dedicada e mesmo não sabendo ao certo o que era o mestrado e o doutorado, na graduação mesmo já abraçou a ideia de tentar o Mestrado em educação, o que aconteceu após o término do curso de licenciatura plena em Pedagogia. O exercício como professora universitária foi uma escolha de Helena, definida pelas experiências que teve na vida pessoal e profissional.

### 1.2.3 Perfil (auto)biográfico de Arya

*Início essa narrativa de vida afirmando que a escolha da profissão que iria trabalhar no decurso da minha vida não foi uma escolha fácil. Meu sonho de infância não era ser professora, mas sim uma jogadora de vôlei profissional. Todavia, pelas dificuldades financeiras, não tive como realizar esse desejo. Então, chega o momento da escolha do curso para realização do vestibular. O que fazer? O que eu queria ser? A partir dessa inquietação, rememorei algumas questões referentes à profissão de Jornalista. Nesse sentido, prestei vestibular para Jornalismo, na UFPI e UESPI, por apresentar uma identificação com a profissão, por ser admiradora de jornais e, principalmente, da área esportiva. Porém, não obtive êxito nas referidas instituições. Precisava, novamente, tomar uma decisão. O que fazer? Dessa forma, após um ano cursando pré-vestibular, chegara o momento da escolha. Assim, decidi, a partir de influências familiares, colocar Jornalismo na UFPI, novamente, entretanto, na UESPI, optei por outra área. Alguns familiares são professores e me aconselharam a prestar vestibular para a área docente. Qual licenciatura? Assim, veio a Pedagogia na minha vida. Não foi sonho, opção, mas sim reflexo de influências de outros profissionais, que se identificam com a profissão que escolheram. Dessa maneira, passei na UFPI para Jornalismo e na UESPI para Pedagogia. Dei início às duas graduações, com uma rotina diária exaustiva já que cursava disciplinas na UFPI pela manhã e à noite e na UESPI no turno da tarde. Em um determinado momento, tive que escolher devido também ao início de estágios, uma vez que não estava conseguindo conciliar as duas graduações. Refleti acerca do aproveitamento. Estava apresentando um rendimento adequado? A partir de algumas reflexões e pela ausência de identificação com o Jornalismo, tomei a decisão de trancar o referido curso. Nesse contexto, dei continuidade ao curso de Pedagogia. Iniciei, em uma escola particular, um estágio no Ensino Fundamental (1º ano), auxiliando duas professoras. Tal prática foi satisfatória e colaborou para a identificação com a profissão. Em 2013, me formei em Pedagogia. A partir daí, continuei como professora na referida escola, porém agora como professora titular. Iniciei minha trajetória como docente no 1º ano do Ensino Fundamental. No ano seguinte (2014), já com intenção desde a graduação, ingressei no mestrado em Educação (UFPI). Com o desenvolvimento da pós-graduação, tive que abrir mão do meu emprego na escola, por choque de horário. Em 2015, resolvi fazer o concurso da Prefeitura de Teresina, para o cargo de professor da Educação Infantil. Fiz curso preparatório e fui aprovada no referido concurso. Não mesmo ano, fui nomeada, tomei posse e entrei em exercício. (ARYA, ME)*

Arya possui licenciatura plena em Pedagogia pela UESPI e é professora dessa mesma instituição desde 2018. Possui quatro anos de docência no Ensino Superior, período em que o exercício da docência se deu em instituições privadas e públicas. O perfil (auto)biográfico de Arya revela que a escolha pela docência se deu a partir da influência professoral na família, mas que não foi seu sonho de infância. Chegou a cursar Jornalismo, mas em um determinado momento definiu o curso de Pedagogia e a docência como sua escolha profissional, momento esse em que destaca a importância do estágio supervisionado no ensino fundamental por lhe ajudar na identificação com a profissão. Essa experiência se estendeu após o término do curso, não mais na condição de estagiária, mas de professora contratada, até o período em que ingressou no curso de Mestrado em educação na UFPI e, devido à incompatibilidade de horários, precisou sair.

Ainda no mestrado, obteve aprovação em concurso público para atuar na rede municipal de educação da cidade de Teresina – PI, como professora da educação infantil, porém essa experiência durou apenas alguns meses, devido a uma não identificação com a docência nessa etapa de ensino, como é abordado no capítulo três dessa tese. Após o término do mestrado, Arya ingressa em uma IES privada, todavia no cargo de assistente administrativa e foi nesse contexto que acabou assumindo o cargo de professora, dando início à sua trajetória docente no Ensino Superior. No ano seguinte, começou a atuar como professora substituta da UFPI, pelo Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE, juntamente ao trabalho na Faculdade. Junto a isso, ingressou no curso de Doutorado em Educação na UFPI e no mesmo ano obteve aprovação no concurso para atuar como professora da UESPI. O desdobramento entre a atividade como professora e como doutoranda tem se constituído desafio da sua iniciação à carreira docente no Ensino Superior, como narra em outro trecho. Contudo, em sua narrativa da entrevista e do memorial afirma estar vivendo a iniciação como professora universitária de maneira positiva, construindo diversas aprendizagens, apesar dos desafios.

#### **1.2.4 Perfil (auto)biográfico de Rael**

*A minha carreira foi inicialmente projetada para a área executiva. Formei-me em administração de empresas, depois fiz pós-graduação em Marketing, em seguida Engenharia de Produção e, posteriormente, Gestão Pública Municipal. Atuei como analista no Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Piauí - SEBRAE e, durante esse período, não pensava na carreira docente. Passei quatro anos ocupando função de gestor de projetos naquela empresa. Nesse período, observava os editais de concurso e oportunidades na área docente. Em 2014, prestei concurso para o Instituto Federal do Piauí, obtendo êxito na seleção. Em 2016, inicio minha trajetória docente (RAEL, ME).*



Rael é formado em administração de empresas e possui pós-graduação *latu sensu* e experiência na área, contexto esse em que a docência se apresenta como oportunidade de trabalho, principalmente quanto à questão da estabilidade via concurso público. O colaborador é professor do Instituto Federal do Piauí/IFPI há quatro anos, período esse em que se dividiu entre a docência na educação básica e a docência no ensino superior, na mesma instituição, devido às especificidades do Instituto Federal, que atua com diferentes modalidades e etapas de ensino. A docência no ensino superior é exercida a pouco mais de um ano, mas na época da produção das narrativas eram apenas meses. Apesar de não ter formação para a docência, o que é um aspecto dificultador da aprendizagem docente em início de carreira no ensino superior, as experiências anteriores na sua área possibilitaram-lhe aprendizagens importantes para a sua atuação hoje como formador de novos profissionais, aspecto esse expresso quando fala: “[...] eu tento aproveitar a minha bagagem enquanto iniciativa privada [...] então eu como professor eu tenho tentado trazer os exemplos da minha experiência anterior, que é de empresa privada pra que esse meu aluno consiga entender o que é essa dinâmica de mercado”.

Contudo, apesar da importância dessas experiências, a narrativa do colaborador Rael, tanto na entrevista narrativa quanto no memorial, revela desafios e dificuldades na sua iniciação à carreira docente no ensino superior, decorrentes da ausência de uma formação para a docência, encaminhando-o a recorrer a outras fontes e alternativas para realizar sua prática docente. Dentre os seis professores que colaboraram com a pesquisa, Rael é o único que não possui formação para a docência, essa que é uma importante fonte de aprendizagem, e sua narrativa chama a atenção para a importância desse aspecto, não indicando, claro, que aqueles que a possuem não vivam os desafios de aprender a ser professor universitário.

### 1.2.5 Perfil (auto)biográfico de Drica

*Sou pessoa, indivíduo, sujeito que vive entre e com outros sujeitos, indivíduos e pessoas. Então, sou gente que aspira e sente vontade de permanecer em formação. Sou Drica, filha da Maria, essa mulher guerreira, forte, alegre, pessoa-humana me ensinou a ser humana. O aprendizado docente começou com ela, minha mãe. Ela nasceu no interior de Campo Maior a 84 km de distancia da capital Teresina. Vivia com seus pais e 4 irmãos em uma casa rústica, longe da cidade e próxima do desejo de aprender a ler e escrever (residia nela esse desejo). Minha mãe sempre desejou estudar, mas seu pai dizia que ela precisava mesmo era trabalhar. Uma criança tem o direito de brincar, correr, jogar bola, brincar de peteca, de boneca, de livros. Minha mãe utilizava de outras ferramentas/instrumentos que digo que são de poder: “a inchada, a pá, a semente, a terra”, para sobreviver. São instrumentos de poder porque negar as realidades, a natureza humana, pois o direito à educação é um ato político, ético, estético e poético, pois mobiliza uma posição externa, contudo afeta o interno, o sujeito. [...] Passaram anos e a rotina era a mesma: trabalhar, trabalhar, trabalhar, e a infância foi um lugar do outro e não dela. O outro dizia: precisa trabalhar na roça e ela obedecia ao outro e não o seu desejo. Com o passar*

*do tempo, meus avós decidiram sair do campo para viver na cidade, tendo em vista que viver no campo sem a semente, a terra, era um fator que assombrava sua subsistência, naquele lugar. Então, fizeram o movimento CAMPO-CIDADE, buscando novas possibilidades de emprego, contudo, distante do desejo de minha mão de educação, aprender. Mesmo com limitações de educar seus filhos, meu avô ensinou muito. Hoje sou o que sou por causa dele também, da minha avó que sempre acreditou em mim. Antes de continuar essa narrativa, busquei analisar o que havia escrito refletir sobre a narrativa que iniciei. Retomando a pergunta: Quem sou eu? Sou Drica, 32 anos, casada, professora e estudante. (DRICA, ME)*

Em seu perfil (auto)biográfico, Drica volta no tempo, mais especificamente na sua infância, e, ao dizer de si, recorre a aspectos que foram marcantes em sua vida, como a negação do direito à educação à sua mãe. A abordagem desse aspecto de sua trajetória de vida pode ser compreendida no diálogo com Benjamin (1994, p. 221) para quem o narrador tem “[...] o dom de contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira”. Segundo esse autor, uma narrativa de vida não inclui apenas a vida do narrador, mas contém muito das experiências dos outros, das experiências alheias. Por essa razão, a colaboradora Drica narra sobre a sua constituição como pessoa e profissional, referindo-se a pessoas que fizeram e fazem parte de sua vida e diz de sua história refletindo a respeito de suas inter-relações com pessoas e com experiências, pelo modo como essas lhe tocam/tocaram, quando afirma: “Sou pessoa, indivíduo, sujeito que vive entre e com outros sujeitos, indivíduos e pessoas [...]”, revelando a influência desse aspecto de sua vida, talvez a levando a perceber a educação como um caminho possível para transformar a sua vida e a de sua família.

Drica teve sua trajetória formativa realizada na mesma instituição, a UFPI, onde cursou licenciatura em Pedagogia, Mestrado em educação, foi professora substituta no Departamento de Métodos e Técnicas da Educação/DMTE, está concluindo o curso de Doutorado em educação e é professora efetiva há dois anos e meio, lotada no curso de Licenciatura em Educação do Campo/LEDOC. A colaboradora possui quatro anos de docência no ensino superior, que se iniciou em uma instituição privada e continuou na universidade pública.

Na entrevista e no memorial, a colaboradora relata sobre o envolvimento com seu processo formativo no curso de Pedagogia, referindo-se ao olhar atencioso que dispndia para as aprendizagens que poderia construir e afirmou que observava a prática dos seus professores. Lembra experiências que favoreceram aprendizagem sobre a profissão docente, identificando o valor de algumas experiências formativas das quais participou de experiências, tais como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC e atividades de monitorias. Na pós-graduação *stricto sensu* destaca como fonte de aprendizagem as experiências com o estágio de docência e o tirocínio, que compuseram seu

arcabouço experiencial na sua trajetória de formação e de aprendizagem docente até seu ingresso na docência no ensino superior. Sua experiência na educação básica se deu a partir dos estágios realizados durante o curso de Pedagogia.

### 1.2.6 Perfil (auto)biográfico de José

*Ingressei no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Piauí (UFPI) em agosto de 2010, em janeiro de 2011 fui contemplado com uma vaga para fazer o curso de Conversação em Língua Inglesa ofertado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), em julho de 2011 participei do 1º módulo do Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio (PAPMEM), um curso ofertado semestralmente pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) em parceria com a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), em agosto de 2011 tive minha primeira participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Desenvolvi uma pesquisa sobre Geometria Hiperbólica sob a orientação do Prof. Dr. Newton Luís Santos, em outubro de 2011 participei da III Semana de Matemática da UFPI, em janeiro de 2012 fui monitor voluntário da disciplina “Geometria Plana” sob a orientação do Prof. Dr. Newton Luís Santos, em março de 2012 participei do 2º módulo do PAPMEM, em novembro de 2012 fiz minha primeira apresentação de trabalho em um evento regional. Apresentei um trabalho sobre Geometrias Não-Euclidianas no II Colóquio de Matemática da Região Nordeste, evento promovido pela UFPI em parceria com a SBM, em janeiro de 2013 participei da Escola de Verão do Departamento de Matemática da UFPI, em março de 2013 participei pela segunda vez do PIBIC. Desenvolvi uma pesquisa sobre Geometrias Não-Euclidianas sob a orientação do Prof. Dr. Newton Luís Santos, em agosto de 2013 atuei como professor substituto na Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC - PI), em janeiro de 2014 participei da Escola de Verão do Departamento de Matemática da UFPI, em agosto de 2014 ingressei no mestrado acadêmico em Matemática da UFPI, sob a orientação do Prof. Dr. Newton Luís Santos, em agosto de 2015 atuei como docente externo no Departamento de Engenharia Elétrica da UFPI, ministrando a disciplina “Variáveis Complexas”, em outubro de 2015 participei da IV Jornada de Matemática da UFPI, em agosto de 2016: Concluí o mestrado acadêmico em Matemática defendendo o trabalho “A Curvatura Média Total de Subvariedades do Espaço Euclidiano”. (JOSÉ, ME)*

O colaborador José é licenciado em Matemática, com especialização e mestrado na área e é professor do IFMA há quatro anos, sendo pouco mais de dois anos no ensino superior. Na instituição, atua nos cursos de Ciência da Computação e Licenciatura em Matemática. O colaborador narra a sua trajetória profissional e formativa pontuando experiências que teve até chegar ao seu atual exercício da docência, citando eventos, cursos e trabalhos. José possui formação para a docência, no caso, em matemática, mas evidenciou no memorial e na entrevista necessidades formativas, mediante demandas da prática docente no Ensino Superior.

A análise dos perfis (auto)biográficos mostra que alguns dos colaboradores da pesquisa hoje são professores na mesma instituição em que realizaram a sua formação inicial, encaminhando-os para a docência já conhecendo o contexto em que atuam profissionalmente,

ainda que como estudantes. Wiebusch (2017, p. 18452) fala da expansão do ensino superior, com o surgimento de concursos públicos, que permitiram o ingresso de professores iniciantes na docência universitária. A autora esclarece que no ensino superior há professores iniciantes que não tiveram experiências anteriores na docência universitária e são “[...] jovens, recém-doutores, os quais recentemente concluíram seus cursos de pós-graduação, atuaram como pesquisadores e ingressaram na carreira docente”. Esse perfil descrito pela autora é o dos colaboradores da pesquisa.

Os perfis dos colaboradores da pesquisa evidenciaram que aspectos da vida pessoal podem impactar a escolha e a atuação profissional. Bolzan e Isaia (2006) afirmam que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor. A partir dessa compreensão dos autores, entendo que todos os aspectos narrados pelos colaboradores na tessitura de seus perfis constituem marcas definidoras dos professores que são e que estão se constituindo, assim como também aspectos não narrados podem ser marcas, mas que, por alguma razão, não foram narrados. Conseguimos apreender que, por conta da socialização prévia pela qual passam todos os professores, a partir do contato e da observação da prática dos professores que tiveram em sua trajetória estudantil, o interesse pela docência já pode se expressar na infância.

### 1.3 ANÁLISE COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA DAS (AUTO)BIOGRAFIAS

As narrativas sobre as experiências pessoais e profissionais apresentam subjetivações inerentes a essas experiências, indicam o que foi marcante nas histórias de vida e denotam os sentidos atribuídos pelos narradores ao que foi vivido. Por essas e outras razões, a produção, a organização e, sobretudo, a análise dessas narrativas constitui uma tarefa complexa, que requer sensibilidade e competência por parte do pesquisador. A análise das narrativas diligencia, também, que o pesquisador tenha empatia com as histórias de cada narrador para perceber o que cada uma tem de singular e as peculiaridades da identidade de quem narra, reconhecendo em que aspectos essas histórias se aproximam — em nosso caso pela condição comum de serem professores em início de carreira no ensino superior, compartilhando os dilemas que vivenciam, as aprendizagens que constroem e as reflexões que empreendem.

Ciente da complexidade da análise das narrativas, optei pela análise compreensiva-interpretativa, em acordo com as ideias de Souza (2014). Em seu estudo, o autor desenvolveu a organização e a análise das narrativas, estruturando-as em três tempos: o tempo I (Pré-análise), o tempo II (Unidades de análise temática) e o tempo III (Leitura compreensiva-

interpretativa do *corpus*), os quais guardam entre si relações de dialogicidade e reciprocidade. Para compor a atividade analítica nessa tese, considerei o formato proposto pelo autor, procedendo da seguinte forma: no tempo I, a pré-análise, realizamos a leitura e organização das narrativas partindo do *corpus* das entrevistas, inicialmente, a da entrevista, que foi o primeiro dispositivo utilizado. Realizei pessoalmente a transcrição de cada entrevista e, posteriormente, fiz algumas leituras no sentido de obter o perfil biográfico de cada colaborador, do grupo de colaboradores e do conjunto das narrativas. Na sequência, busquei identificar os relatos que contemplavam as respostas à questão geradora da entrevista.

No tempo II, realizei repetidas e sistemáticas leituras das narrativas com o objetivo de apreender regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história e do conjunto das narrativas, tendo como objetivo “[...] explicitar as informações e significações pertinentes contidas nas narrativas” (BERTAUX, 2010, p. 107), como passo de uma análise que se propõe a ser compreensiva e interpretativa. A compreensão do que sejam as significações, nesse estudo, apoia-se nos estudos de Ricoeur (1976), ao afirmar que significar refere-se ao que o falante quer dizer, ao que intenta dizer, ao que a frase denota, portanto.

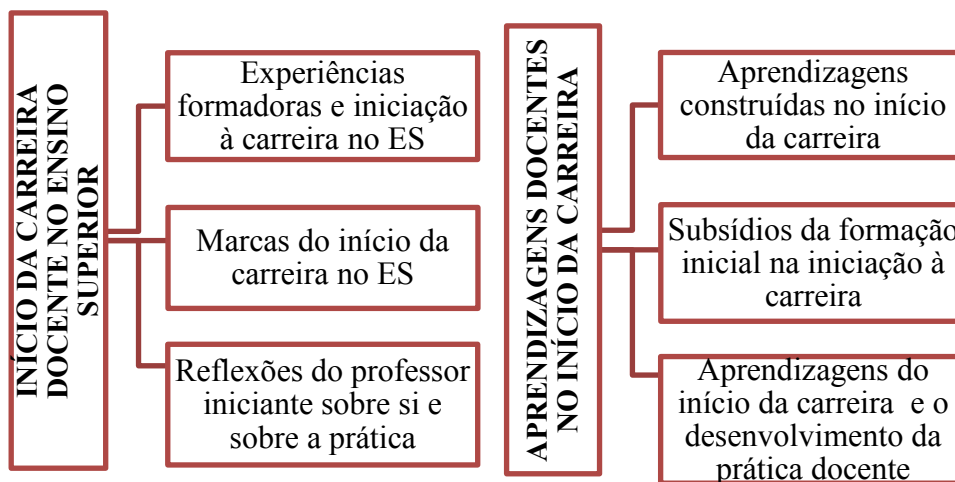
No tempo III, do processo de análise, foi marcado por leitura individual e coletiva das narrativas para organizarmos as unidades temáticas, conforme os registros oriundos das entrevistas narrativas e dos memoriais. Esse processo implica em seleção e classificação dos conteúdos narrados. Sobre a análise temática, Souza (2014, p. 44) explicita: “[...] a complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas, exigindo um olhar e uma leitura atentos do pesquisador, uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na oralidade e na escrita”. O autor adverte sobre a necessidade de compreensão quanto aos sentidos e aos significados explicitados ou não nas narrativas de cada um dos colaboradores da pesquisa.

No processo de análise é necessário aprofundamento teórico relativo ao objeto de estudo para que seja possível ao pesquisador a percepção de sentidos expressos nas narrativas de cada colaborador. A organização e a análise das narrativas é uma das etapas mais trabalhosas da investigação e requer bastante atenção, pois constitui-se basilar na produção de conhecimentos e apresenta contribuição efetiva na pesquisa, uma vez que são os conteúdos expressos por meio dos dispositivos de pesquisa que norteiam o trabalho de descrição, interpretação e análise e tornam singular o contexto da produção científica. As orientações da análise compreensiva-interpretativa possibilitaram a organização das narrativas em duas

temáticas gerais (fundamentadas nas principais categorias teóricas da tese, que são: início da carreira docente, aprendizagem docente e docência no ensino superior).

Com a organização de temáticas, emergiram três unidades temáticas de análise (resultantes da empiria e dos aspectos narrados pelos colaboradores em sintonia com os objetivos da pesquisa). A categoria docência no ensino superior foi contemplada em unidade temática integrada, assim a organização das narrativas perpassa o início da carreira docente, nesse caso, no ensino superior, e a aprendizagem docente, também pensada especificamente nessa etapa de ensino, conforme a Figura 2.

Figura 2 Organização temática e unidades temáticas de análise




**Fonte:** Produção da pesquisadora (2020)

Considerando a organização temática e o estabelecimento das unidades temáticas de análise, organizadas contendo fragmentos das narrativas, apresento a análise compreensiva-interpretativa, observando o movimento analítico que envolve descrição, interpretação e análise, levando em conta que: “[...] el enfoque narrativo produce una recuperación de las experiencias de los protagonistas de la educación según su propia perspectiva” (PORTA; FLORES, 2017, p. 685), ou seja, para a compreensão e a interpretação das narrativas percebi a necessidade de considerar a perspectiva dos professores iniciantes ao narrarem sobre as aprendizagens docentes na etapa inicial da profissão.

## CAPÍTULO 2

### DORES E DELÍCIAS DE SER PROFESSOR: O INÍCIO DA CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR



*[...] no primeiro dia de aula eu estava nervosa, gelada e não tinha conseguido dormir na noite anterior, ansiosa. Quando entrei na sala de aula passou um filme na minha cabeça, pensei que a pouco tempo atrás eu estava sentada na cadeira dos alunos e hoje eu estava na cadeira de professora. Mesmo sabendo que eu não era a professora titular, sabia que ali se dava o início da minha experiência docente. Quando fui para casa, estava orgulhosa de mim, e estava com medo também, tais como: se eu não souber responder as perguntas que me fizerem? E se as minhas aulas forem chatas? Porque os alunos falavam tão pouco? Por que eles não liam os textos? Será que eles gostaram de mim? Eu sabia que eu tinha que estudar muito, e durante todo o primeiro mês não tinha um dia que eu não sentisse um frio na barriga (HELENA, ME).*

## CAPÍTULO 2:

### **DORES E DELÍCIAS DE SER PROFESSOR: O INÍCIO DA CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR**

*[...] no primeiro dia de aula eu estava nervosa, gelada e não tinha conseguido dormir na noite anterior, ansiosa. Quando entrei na sala de aula passou um filme na minha cabeça, pensei que a pouco tempo atrás eu estava sentada na cadeira dos alunos e hoje eu estava na cadeira de professora (HELENA, ME).*

Na abertura deste capítulo apresento um trecho da narrativa da colaboradora Helena, que aborda sua primeira experiência no ensino superior. O recorte narrativo que utilizo como epígrafe inspira reflexões sobre as dores e as delícias de ser professor no início da carreira docente. A colaboradora reflete sobre as suas primeiras experiências de sala de aula como docente, lembrando vivências que, como estudante, foram tecidas naquela mesma sala. A narrativa da colaboradora remete a questões singulares da iniciação à docência: a ansiedade e o medo, as dores e as delícias de ser professor.

O início da carreira é uma etapa da profissão em que sobrevêm muitos questionamentos sobre a identidade profissional e sobre a prática, como se observa na narrativa de Helena. Ou seja, na iniciação à docência existe o medo e a ansiedade, mas também existe a empolgação de quem está iniciando, a alegria por fazer parte de um corpo profissional e de ser professor e a transformação pessoal e profissional que proporciona segurança e amadurecimento. Gaeta e Masetto (2013) ressaltam que o professor iniciante, no momento em que se vê na iminência de entrar pela primeira vez em uma sala de aula do ensino superior, percebe as necessidades da prática, bem como as expectativas e as angústias.

Entendo que as necessidades podem ocorrer no sentido de que o professor que está iniciando a docência constata que precisará construir diversas aprendizagens e conhecimentos, o que pode ocasionar determinadas expectativas e angústias. A temática abordada nesse capítulo é o início da carreira docente, compreendida como uma importante etapa do ciclo de vida dos professores, como um período em que eles vão aprendendo, se transformando e se desenvolvendo profissionalmente nos diferentes espaços e tempos do aprender a ser professor. Delimito esse estudo para abordar a iniciação à docência no ensino superior, contexto acadêmico permeado por algumas concepções relativas à profissão professor, por exemplo a de que para ensinar nessa etapa de ensino basta ter conhecimento do conteúdo (sobretudo



validado em uma pós-graduação *stricto sensu*) ou ser um profissional de referência na área de formação. Imagina-se que, estando em uma dessas duas condições, a iniciação profissional acontecerá de maneira tranquila e natural e que o profissional estaria, por ter domínio de conteúdos, preparado para ser docente.

Ao contrário dessa ideia de que basta saber o conteúdo para ensinar, segundo Shulmann (2014), a profissão docente possui uma base de conhecimentos que são necessários para ensinar, que compreende, entre outros, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo. A categorização feita pelo autor me permite veicular o entendimento de que saber o conteúdo não é o bastante para assumir a docência, haja vista essa ser uma profissão embasada em conhecimentos específicos, próprios à mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Para corresponder aos objetivos desse estudo, apresento reflexões a respeito do que se refere ao início da carreira docente, partindo de uma visão geral sobre essa etapa da carreira profissional docente para, em seguida, abordar as singularidades desse processo especificamente no âmbito do ensino superior. Os estudos de Huberman (2000) caracterizam o início da carreira docente como primeira etapa do ciclo de vida profissional dos professores e destacam que a carreira docente se desenvolve como um processo em que há patamares, regressões, becos sem saída, momentos arranque e descontinuidades, isto é, a carreira docente não se resume a uma série de acontecimentos estáticos e controlado por regulações institucionais.

Huberman (2000) sistematiza as etapas do ciclo de vida profissional dos professores identificando-as com as seguintes denominações: entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase de pôr-se em questão, fase de serenidade e distanciamento afetivo, fase de conservantismo e lamentações e a fase de desinvestimento. Tendo em vista o objeto de estudo dessa tese, concentro as reflexões na entrada na carreira docente, apontada pelo autor como um estágio de sobrevivência e de descoberta. A sobrevivência é impulsionada pelo choque com a realidade e pela confrontação inicial do professor iniciante com a complexidade da prática profissional. A sobrevivência envolve o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, entre outros prismas.

Em contrapartida, o aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade com o ensino e por se sentir colega dentro de um determinado corpo profissional, conforme Huberman (2000). O autor indica que, com frequência, os dois aspectos são vividos em

paralelo e que é o segundo aspecto que permite superar o primeiro. Destaca, porém, que existem casos nos quais se identifica apenas uma dessas componentes impondo-se como dominante e outros em que os profissionais apresentam características como indiferença e serenidade.

É há, também, a exploração peculiar à fase de entrada na carreira docente, conforme Huberman (2000), que pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática e, muitas vezes, limitada por parâmetros impostos pelas instituições nas quais os professores trabalham. A exploração consiste em fazer uma opção provisória, experimentando um ou mais papéis. Se essa experimentação for positiva, resulta na fase de estabilização, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização, na assunção de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio. Em vista disso, Huberman (2000) explica que essa sequência de características se reporta à maioria dos professores em início da carreira, mas que não é possível generalizar por se tratar de um processo complexo e não linear.

Os processos humanos, de modo geral, são flexíveis e particulares, mesmo quando inseridos em sistematizações, pois dependem de cada um, da história de vida, do contexto em que estão inseridos, e assim por diante. Embora o início da carreira seja um objeto de estudo no âmbito da formação de professores e uma etapa que tem contornos específicos e comuns aos docentes iniciantes, cada um vive essa experiência de maneira diferente e cada história de iniciação é única.

Lima *et al* (2007) colabora com os estudos sobre a iniciação à docência, destacando que essa etapa da carreira docente constitui um dos momentos do *continuum* da formação de professores por promover aprendizagens sobre ensinar e ser professor. Em sua acepção, essa etapa da carreira docente não determina o restante da trajetória profissional, mas deixa marcas indelévels. Refere-se ao início da aprendizagem profissional da docência situando-a como uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor, caracterizada basicamente pela passagem de estudante a professor, iniciada durante o processo de formação inicial.

A importância do início da carreira docente sobrevém, dentre outros fatores, por essa transição de estudante a professor e os desafios de estar do outro lado, tendo que construir aprendizagens docentes. Alguns desses desafios se constituirão marcas do processo de iniciação, porque representam superações, transformações e aprendizagens. Desse modo, a iniciação à carreira docente tem suas especificidades e demandas nas diferentes etapas da

educação. No caso específico da docência no ensino superior a iniciação profissional também possui suas singularidades.

A esse respeito, Gaeta e Masetto (2013) afirmam que o professor iniciante no ensino superior enfrenta uma situação ímpar, por se tratar de uma etapa de ensino que apresenta perspectivas diferenciadas em relação à gestão do conhecimento, ao desenvolvimento de competências e de habilidades para o exercício das novas profissões e às atitudes de cidadania e responsabilidade social, levando o docente a se perguntar como inovar em sua prática pedagógica para atender às demandas que surgem no contexto social dessa prática.

As ponderações das autoras me levam a refletir sobre a complexidade do aprender a ser professor do ensino superior, haja vista a prática docente nessa etapa da educação envolver a responsabilização por atividades diversas, de distintas naturezas, e, de modo especial, evidenciar a necessidade permanente de construção de diferentes aprendizagens docentes. No processo de aprender a ensinar a experiência como estudante no ensino superior colabora para que o professor iniciante “[...] se reconheça como participante do processo de aprender em conjunto com seus alunos” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 22). Esse aspecto foi explicitado em algumas narrativas produzidas pelos colaboradores da pesquisa, portanto é possível afirmar que a aprendizagem docente possui as dimensões coletiva e colaborativa e que o professor iniciante no ensino superior tem os estudantes como coadjuvantes em seus processos de aprender a ser professor.

Ao refletir sobre a iniciação à docência no ensino superior, é pertinente considerar o pensamento de Pimenta e Anastasiou (2014). Essas autoras lembram que a formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada (na LDB), sob a forma de um curso específico, como para as outras etapas da educação básica. As autoras comentam sobre a formação de professores para o ensino superior por meio de cursos de pós-graduação, tanto *stricto sensu* quanto *latu sensu*, ressaltando que é exigência legal que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de trinta por cento de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu* para o fortalecimento institucional como o lugar da formação profissional.

Em suas análises, as autoras, embora valorizem a formação docente no âmbito da pós-graduação, reconhecem que a fragilidade dessa exigência se dá quando “[...] nos seus momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar nesse aspecto” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p. 107). Concordo com o entendimento das autoras por perceber que o foco dos programas de pós-graduação

*stricto sensu* é a formação do pesquisador e, por isso, a oferta de disciplinas pedagógicas nesses programas reduz-se à Metodologia ou Didática do Ensino Superior.

De acordo com as autoras, ensinar na universidade supõe, entre outros aspectos, o domínio de um conjunto de conhecimentos e de métodos e técnicas científicas, a condução de uma progressiva autonomia do estudante na produção de conhecimentos, o desenvolvimento da capacidade de reflexão, o domínio científico e profissional do campo específico, criar situações de aprendizagem e integrar atividade de investigação à atividade de ensinar, o que pressupõe trabalho em equipe e a valorização da avaliação diagnóstica e compreensiva no processo de ensino-aprendizagem para transcender a concepção de avaliação como controle.

De fato, o papel da universidade, no que tange à produção e à, socialização do conhecimento historicamente produzido, é reconhecido na sociedade, apesar de constantes ataques, de diferentes ordens, que essa instituição vem sofrendo, o que torna desafiador o trabalho docente no ensino superior e me faz refletir a respeito da formação e da aprendizagem permanente como vias de elucidação das funções sociais do ensino superior e dos papéis a serem assumidos pelos professores. Brito, Cabral e Lima (2011) afirmam que o trabalho docente na educação superior tem sua complexidade ampliada cotidianamente, pois se desenvolve em um contexto de mudanças céleres e de exigências docentes inesperadas.

O entendimento apresentado pelas autoras endossa o meu, sobre ser complexa a docência universitária, pelas responsabilidades que abarca bem como as contínuas exigências e demandas. Contudo, apresento a ponderação de Rios (2012) ao afirmar que, ao mesmo tempo em que precisa observar as demandas da sociedade, a universidade deve exercer um papel crítico de exame dessas exigências e de problematização de sua origem e de suas intencionalidades. A autora realça que o trabalho docente na universidade deve se preocupar com um ensino formador de profissionais que intervenham criticamente na construção da sociedade, pois é no contexto universitário que se ampliam e se aprofundam os saberes necessários para a formação de profissionais (cidadãos) que participam dessa construção.

O diálogo com os autores que abordam o início da carreira docente no ensino superior tem sido fundamental para ampliar a minha compreensão sobre o objeto de estudo e para o desenvolvimento da pesquisa em suas diferentes etapas. Por esse motivo, ouvir ou ler as narrativas dos colaboradores sobre como ocorreu a iniciação à carreira docente, transcrevê-las, descrevê-las, interpretá-las e analisá-las me permitiu reviver minha própria iniciação profissional na universidade, me fez sentir, junto com eles, as dores e as delícias de ser professora, de ser professora universitária iniciante e, assim, perceber como as histórias se distanciam (porque são singulares e porque trazem as marcas da identidade de cada um e da

sua história), mas, ao mesmo tempo, como se aproximam. Estar na condição de professora iniciante, pesquisando essa etapa da trajetória profissional, e poder ouvir histórias de iniciação à docência possibilitou implicações e trocas mútuas.

Conforme mencionado, este capítulo apresenta reflexões teóricas sobre a iniciação à docência, mas é importante destacar que contém, articulando teoria e empiria, as narrativas dos colaboradores da pesquisa sobre como vivenciam a iniciação à docência no ensino superior. As narrativas explicitam os desafios vivenciados, os quais nem sempre constituem implicações da profissão propriamente dita, mas decorre da própria condição de professor iniciante (com pouco arcabouço experiencial, ao encontrar-se com múltiplas situações novas, por estarem constituindo sua identidade e prática docente), o que torna muitas situações desafiadoras.

Os excertos narrativos que analiso nesta parte do estudo foram recorrentes nas leituras que realizei das narrativas e, por consequência, estão inseridos na organização do *corpus*, que analiso neste capítulo, focalizando a temática “início da carreira docente no ensino superior”, da qual emergiram as seguintes unidades de análise temáticas: 3.1 Experiências formadoras e iniciação à carreira no ensino superior; 3.2 Marcas do início da carreira no ensino superior; e 3.3 Reflexões do professor iniciante sobre si e sobre sua prática, conforme tópico a seguir.

## 2.1 EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E INICIAÇÃO À CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR

Experiências formadoras são aquelas que resultam em aprendizagens que articulam hierarquicamente saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores, constituindo-se formadoras na iniciação à carreira docente e que foram evidenciadas nas recordações-referência nas narrativas biográficas (JOSSO, 2004). As experiências formadoras são aquelas que assumiram um sentido e uma importância na trajetória de iniciação à docência de cada um, que possibilitaram a construção de aprendizagens, a ressignificação do vivido e a revisão de concepções, ou seja, que ultrapassaram um simples fazer ou uma ação mais pragmática. Nas reflexões que cada um de nós desenvolve cotidianamente no âmbito profissional, temos em mente essas experiências, lembramo-nos delas, mesmo sem conhecer o seu conceito. No ato de narrar podemos refletir mais conscientemente sobre elas, percebendo de que modo cada uma colaborou para o nosso processo de aprendizagem.

Penso essas experiências formadoras na trajetória de iniciação à carreira docente no ensino superior. Os primeiros anos na profissão docente podem constituir etapa vital da trajetória profissional para a construção da identidade, para a constituição da prática docente, para a reafirmação ou não da escolha profissional e com a convivência concomitante com diversos sentimentos, tais como medo, ansiedade, entusiasmo, descoberta, entre outros. É um período que é vivido de maneira mais ou menos intensa, dependendo de cada um, das circunstâncias e do contexto e se caracteriza, conforme Garcia (1999), como sendo o período de tempo no qual se faz a transição de estudante para professor. Essa condição não é a de todos os professores que estão iniciando na docência no ensino superior, mas é a realidade dos colaboradores dessa pesquisa.

Essa transição apareceu nas narrativas produzidas pelos colaboradores da pesquisa, evidenciando algumas experiências formadoras que tiveram na condição de estudante e em experiências de iniciação, como o estágio de docência<sup>1</sup>, o tirocínio e a atuação docente na educação básica. Alguns colaboradores da pesquisa fizeram a transição de estudante para professor na mesma instituição, o que lhes permitiu olhar retrospectivamente em relação às responsabilidades e as especificidades de cada um desses papéis assumidos (o de estudante e o de professor), bem como puderam desenvolver reflexões sobre as aprendizagens construídas a partir dessa passagem e posteriormente a ela.

Silva (1997) fala especificamente do primeiro ano de docência, para quem esse é bem representativo das principais características da iniciação à carreira docente e, mais do que em qualquer outra profissão, o período surge como um desafio em que cada nova experiência é assumida não só como um teste para avaliar a capacidade de sobrevivência, mas como uma fase indispensável ao processo de desenvolvimento profissional. Esse aspecto foi constatado em minha experiência como professora iniciante no ensino superior, conforme narrei na introdução dessa tese, sobre como meu primeiro ano de iniciação foi desafiador e cansativo, me dando a impressão de literalmente ter sobrevivido a ele. Por outro lado, desenvolvi importantes e significativas reflexões sobre a profissão, sobre a docência universitária e sobre minha identidade docente, o que possibilitou a construção de aprendizagens experienciais.

As narrativas produzidas evidenciaram que a iniciação à carreira docente no ensino superior pode ocorrer de diferentes maneiras para cada profissional. Apresentam aspectos

---

<sup>1</sup> Conforme Resolução nº 284/2018, entende-se por estágio de docência, a atuação do aluno de Pós-Graduação em atividades acadêmicas sob a supervisão direta de um professor do quadro efetivo da UFPI responsável pelo componente curricular da graduação [...]. As atividades são desenvolvidas por alunos regularmente matriculados em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado, sendo obrigatório para bolsistas do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – DS/CAPES.

bem específicos da experiência de cada um nessa etapa de suas trajetórias profissionais, mas convergem em alguns pontos. Um dos aspectos convergentes foi a importância de algumas experiências formadoras na e para a iniciação à carreira, algumas delas acontecendo ainda na graduação (como o PIBIC<sup>2</sup>, os estágios extracurriculares e os supervisionados) e outras na pós-graduação (como o estágio de docência e o tirocínio). A iniciação à carreira docente da colaboradora Arya apresenta contornos particulares em relação a dos demais colaboradores, como se pode ler no trecho a seguir:

*A minha iniciação na carreira docente no ensino superior iniciou em 2016, com alguns reflexos de experiências que eu tive na educação básica, porque eu tive uma experiência não tão positiva quando eu passei no concurso da prefeitura em 2015, e com o decorrer da experiência eu não me identifiquei muito com a profissão, pelo menos não com a docência na educação básica. Tive um período muito complicado, fiquei só seis meses e, por fim, pedi exoneração do cargo. Depois disso, nesse contexto, eu já estava fazendo o mestrado na UFPI, e a partir daí eu fiquei um pouco receosa: será se realmente a profissão que eu tinha escolhido era aquilo que eu queria mesmo? Terminando o mestrado, fui trabalhar em uma instituição privada, agora no contexto do ensino superior, mas como técnica-administrativa. Em 2016 me deram minha primeira turma lá nessa faculdade particular, no curso de fonoaudiologia, com a disciplina de metodologia científica, foi a minha primeira experiência no ensino superior. [...] a experiência no ensino superior foi bem diferente! Identifiquei-me com o público agora, que é um público jovem, adultos, que tem uma idade bem diversificada, e eu tive uma experiência bem positiva nesse sentido. [...] Em 2018 (ano passado), passei no concurso da UESPI, e desde então trabalho no curso de pedagogia. [...] minha iniciação na carreira no ensino superior foi positiva, tem sido bem significativa. [...] A minha iniciação na carreira docente em si foi dolorosa, mas a minha iniciação na carreira docente no Ensino Superior não foi dolorosa, foi significativa, com muitos aprendizados, com muitas dúvidas, que a gente sempre tem nesse processo, mas foi muito significativo [...] (ARYA, EN).*

A iniciação à docência na educação básica constituiu experiência formadora e foi determinante para o reencaminhamento profissional da colaboradora Arya, levando-a para a docência no ensino superior. A experiência como professora na educação básica, mais especificamente na educação infantil, se constituiu dolorosa e traumática e culminou em um pedido de exoneração. No questionamento quanto à sua opção pela profissão docente e no receio de assumir a docência no ensino superior, que se deu, no entanto, de maneira positiva, com a construção de diversas aprendizagens, com a identificação com a docência nessa etapa de ensino e com a ressignificação da experiência anterior. Entendo essa situação partindo do entendimento de Josso (2004, p. 235), o de que as experiências são formadoras na medida em

---

<sup>2</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC se lhe apresenta como uma experiência formadora pelo fato de ser uma experiência significativa com a pesquisa na graduação. Por essa oportunidade, os bolsistas produzem artigos científicos e os apresentam em eventos, bem como podem assumir a identidade de pesquisadores, que é um dos aspectos formativos para a docência no ensino superior. O PIBIC foi mencionado pela colaboradora Drica, como veremos em sua narrativa.

que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar) em termos de capacidade, de saber fazer, de saber pensar e de saber situar-se.

Desse modo, a experiência na docência na educação básica permitiu que Arya pudesse, tanto no decorrer dessa quanto depois, situar-se na profissão e em seu processo de tornar-se professora, percebendo que não se identificou com a docência nessa etapa de ensino. Quando a exoneração do cargo de professora da educação infantil se deu, Arya já estava no mestrado e, a partir disso, viu a possibilidade de exercer a docência no ensino superior, ainda que com receios originados na experiência anterior. Com isso, concluiu que o modo como ocorre a iniciação à carreira docente constitui aspecto definidor para a permanência ou não na profissão, para a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional. Se acontecer de maneira muito desafiadora ou mesmo traumática, pode culminar com o abandono da profissão, que não é um fenômeno recente ou incomum, mas que tem chamado aspectos evidenciados em estudos sobre os professores iniciantes. Cunha (2010) menciona, entre outros aspectos, o não acompanhamento aos professores iniciantes como problemática não só da iniciação à docência, mas da profissão. Concordo com o disposto pela autora, uma vez que o processo de aprendizagem docente desse professor que está iniciando gera impactos para os alunos, para a instituição como um todo, entre outros.

Outra possibilidade é que esse professor pode não abandonar a profissão, mas nela permanecer sobrevivendo, sem realizar reflexões importantes para o desenvolvimento da sua prática docente, sem uma intencionalidade das ações voltadas para o ensino e para a aprendizagem e para a sua formação e prática docente, além de poder se tornar um profissional insatisfeito. A colaboradora Arya não expressou na entrevista narrativa os motivos exatos que a levaram a pedir exoneração do cargo e o porquê da experiência na docência na educação básica ter se constituído traumática, mas no memorial narra que:

*Como posso resumir, em apenas uma palavra, o que senti a partir dessa experiência? Frustração? Medo? Tristeza? Não me identifiquei com a docência na educação básica. Amava estudar sobre a educação infantil, todavia a prática não me rendeu bons frutos. O medo e a ansiedade tomaram conta da minha vida. Pedi exoneração. Estava sem emprego, me sentindo frustrada, porém aliviada, pois sempre fui favorável a fazer o que gosto e tenho identificação (ARYA, ME).*

Nesse excerto narrativo, Arya revela alguns sentimentos que teve, como a frustração, o medo e a tristeza, que podem estar relacionados, na verdade, com uma quebra de expectativas quando do encontro com a prática na educação infantil, etapa da educação básica que conhecia a partir dos estudos que vinha desenvolvendo na formação inicial. Esse caso me



levou a refletir acerca da importância do acompanhamento do professor iniciante, necessário para ajudá-lo em seus desafios, para com eles trocar experiências e para criar uma rede de aprendizagem e de apoio, no sentido de evitar que atos extremos aconteçam, muito embora o que a narrativa de Arya deixe evidente é que a questão se sustenta em uma não identificação com a docência na educação básica e não necessariamente por desafios e dificuldades vivenciados nessa experiência, ou por falta de apoio ou ajuda. Ainda assim, vale chamar a atenção para o fato de que muitos professores iniciantes vivenciam determinados desafios e dilemas que podem se tornar insustentáveis, até provocar o abandono da profissão, caso não haja uma rede de aprendizagem.

Reflico sobre o caso da colaboradora Arya me fundamentando em Silva (1997) ao falar do corte entre o ideal e o real, que acontece no início da carreira e se refere à relação entre as expectativas da formação inicial e a realidade encontrada nas instituições ao ingressarem como docentes. Conforme a autora, esse corte é propício ao aparecimento de dilemas, de medos, de frustrações e de insegurança, aliado ao sistema de valores e crenças do professor iniciante, podendo originar situações preocupantes e dilemáticas que vão interferir na imagem que ele tem de si, provocando mais medos, mais frustrações e mais insegurança, formando um círculo que não se desfaz enquanto não se conseguir uma gestão adequada dos dilemas, que propicie o desenvolvimento do autoconhecimento, o aumento da autoestima e do autoconceito e a abertura à mudança, conduzindo ao desenvolvimento profissional.

Esse corte entre o ideal e o real aconteceu com a colaboradora Arya quando ingressou na docência na educação básica e viu que as expectativas que tinha em relação à prática docente na educação infantil não foram atendidas. Esse corte e o desfecho da sua atuação nessa etapa de ensino com o pedido de exoneração foi responsável pelas inseguranças e pelos medos que teve ao ingressar na docência do ensino superior, os quais puderam ser superados já que ela se identificou com a docência universitária e pela experiência pôde ganhar confiança em si e a gostar de ser professora. A narrativa de Arya evidencia, também, as especificidades da docência nas diferentes etapas e modalidades de ensino e a importância de alguns momentos da trajetória formativa para a escolha pelo espaço de atuação, como os estágios extracurriculares e supervisionados, e o próprio início da carreira, como foi o caso da colaboradora. Desse modo, o início da carreira é um momento de reafirmação ou não da escolha pela profissão e pela etapa de ensino e/ou modalidade em que irá atuar.

Para Papi e Martins (2010, p. 43), o início da carreira docente se inscreve como tempo/espaço privilegiado para a constituição da docência, sendo fundamental para a configuração de ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão.

Entendo que isso acontece pelo fato de que o professor iniciante está em processo de aprendizagem, adquirindo conhecimentos e saberes da profissão, os quais vão constituir uma base importante para o ser professor. O pensamento dos autores sobre ser o início da carreira uma etapa fundamental para a configuração de ações profissionais futuras se conforma a partir do modo como é vivenciada por cada professor e de quais experiências teve/tem. Fundamentada nesse pensamento e a partir da narrativa da colaboradora Arya, o início da carreira é uma etapa fundamental para a permanência na profissão.

Quanto aos sentimentos que Arya expressou ter tido entre a experiência na docência na educação básica com o pedido de exoneração e a experiência na docência no ensino superior, nas suas palavras: “[...] frustração? Medo? Tristeza?” [...], lembro-me dos ditos e não ditos da profissão docente pontuados por Perrenoud (1999), dentre eles o medo, o qual atravessa a profissão docente, embora não se fale dele ou se fale muito pouco, como afirma o autor. Destaco esse sentimento como sendo recorrente a um professor iniciante, que pode sentir medo do que os alunos vão pensar, medo de que a aula não seja boa, se será aceito, se dará conta de todas as demandas e desafios, entre outros vários.

Não só no trecho da narrativa de Arya que ora me debruço, mas em outras narrativas da pesquisa, o medo aparece como algo presente no cotidiano dos professores. Os diferentes sentimentos explicitados pela colaboradora, relativamente à iniciação à docência, aproximam-se das afirmações de Silva (1997, p. 55) ao afirmar que: “[...] esse ritual de passagem a um novo grupo socioprofissional nem sempre ocorre sem sobressaltos, pois que, muitas vezes, há cortes bruscos que afetam o jovem professor”. Esses cortes têm a ver com as transformações que fazem parte do processo de aprendizagem com o enfrentamento de desafios e as descobertas que proporcionam. No ritual de passagem da colaboradora Arya ocorreu a vivência de muitos sobressaltos que poderiam ter resultado em seu total afastamento da profissão docente.

O colaborador Lucas expressou em sua narrativa suas experiências formadoras e relatou a respeito de como tem transcorrido a sua iniciação à carreira docente. Conforme narra no trecho a seguir, o início da carreira se deu a partir de muito estudo, muito trabalho e muitas aprendizagens, porém sem o apoio dos pares, aspecto importante nessa etapa da trajetória profissional. Lucas narra o seguinte:

*Quando eu comecei no Ensino Superior, (que não foi nessa instituição, foi em outra) eu tive certa dificuldade principalmente o tempo pra fazer as aulas, que eu achava muito pouco, e eu queria fazer um negócio muito bem feito, e como eu passei um tempo no mestrado, doutorado, pós-doutorado, a gente vai perdendo aquele “feeling” das disciplinas, porque já fazia muito*

*tempo que eu não via as disciplinas com tanto detalhe. Quando a gente faz mestrado e doutorado, a gente fica muito específico em uma área e entende muito mais daquela área do que da química de maneira geral e acaba que você tem que estudar tudo de novo, e aí quando você entra e já pega um monte de aulas, isso te deixa desesperado. Eu ficava desesperado! Aí sempre eu ficava isolado em um canto, preparando aula, meu tempo era só pra preparar aula, eu não tinha aquela interação com as pessoas do campus, era simplesmente a semana toda preparando aula, preparando exercício, preparando coisa e estudando. Então o começo foi bem complicado nesse sentido de começar já com essa carga. Quando eu vim para a UFPI eu já estava sabendo como era. Passei a me cobrar mais porque eu era aluno daqui, então eu queria fazer um negócio bem feito, e muitas vezes vêm uns alunos com um nível muito alto, então eu queria estar com esse nível alto também na hora das aulas como professor, e acabava que eu estudava muito. Aprendi muito! [...] eu sentia falta de ter um docente já experiente nas disciplinas a que viesse conversar comigo: “Olha, a gente dá essa disciplina dessa forma, com esses assuntos”. Não só o que está na ementa, mas de mostrar a disciplina, de dizer: “Olha, a gente faz dessa forma, tem umas listas, a gente faz um experimento, não faz”. Aí eu senti falta disso! [...] (LUCAS, EN)*

Esse recorte da narrativa do colaborador Lucas chama a atenção para alguns aspectos, como a dedicação de tempo e empenho no preparo para as aulas e, por consequência, a pouca interação com os colegas e a auto cobrança em relação à sua prática docente, devido ao fato de ter sido estudante da instituição em que hoje é professor e a ausência de professores experientes com quem pudesse dialogar, tirar dúvidas e pedir ajuda.

Vaillant e Marcelo (2012) abordam as relações entre professores principiantes e professores especialistas. Os primeiros caracterizam como aqueles que estão iniciando na profissão, com longo percurso a percorrer que lhes permitirá adquirir os conhecimentos e as destrezas exigidos pela profissão. O segundo grupo de professores, os especialistas, como profissionais que possuem conhecimentos e destrezas, que são construídos pela experiência e pela reflexão na e sobre a prática, por exemplo. A construção das destrezas e dos conhecimentos, segundo compreendem os autores mencionados, perpassa a interação com professores especialistas (mais experientes).

Pelo exposto pelos autores, se evidencia a importância de que essa relação seja estabelecida nas instituições, de modo a favorecer a aprendizagem docente dos iniciantes, a qual perpassa a construção de destrezas e conhecimentos. No relato do colaborador Lucas ficou evidenciado que ele se ressentia da falta de oportunidades para interagir e aprender com professores experientes, apesar de sua transição de estudante a professor ter acontecido na mesma IES. Essa transição, segundo sua narrativa, constituiu experiência formadora por ter lhe possibilitado olhar retrospectiva e prospectivamente para aquele contexto, o universitário, discernindo as especificidades dos diferentes papéis vivenciados (como estudante e agora como docente).

Lucas relata que, por conta do tempo que passou na pós-graduação (no mestrado, no doutorado e no pós-doutorado), ao iniciar na profissão docente teve dificuldades em relação ao saber ensinar e aos saberes para ensinar, pois: “[...] Quando a gente faz mestrado e doutorado, a gente fica muito específico em uma área e entende muito mais daquela área do que da Química, de maneira geral [...]”. Percebo, a partir do relato do colaborador, que suas experiências na pós-graduação foram importantes para que produzisse conhecimentos a respeito de seus objetos de pesquisa, mas não correspondiam às demandas das situações de ensino que vivenciava.

As demandas da sala de aula exigiam do professor Lucas, entre outros, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Shulman, (2014) analisa os diferentes conhecimentos necessários à profissão docente e pondera que o conhecimento do conteúdo é ocasionado pelo entendimento das estruturas da disciplina, dos princípios da organização conceitual e dos princípios da investigação, os quais servem como base para a compreensão do aluno, ou seja, é a partir do domínio desse conhecimento pelo professor que o aluno poderá ampliá-lo a partir de outras fontes e agentes. Quanto ao conhecimento pedagógico do conteúdo, reconhece como terreno exclusivo dos professores e diz respeito à forma como é possível tornar ensinável o conteúdo, como as situações de ensino e aprendizagem são organizadas.

O professor, ao iniciar na carreira no ensino superior, depara-se com a necessidade de apropriação, consolidação e aprimoramento desses conhecimentos, que podem ser contemplados tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores. No caso específico do colaborador Lucas, a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo pode ter sido resultante das experiências na prática docente, além da contribuição de disciplinas pedagógicas que teve em sua formação em licenciatura em Química.

Para dar conta das demandas da prática docente, em relação aos conhecimentos profissionais, o professor Lucas relata que precisou se isolar para se concentrar em estudar o conteúdo, o que atende à necessidade do conhecimento do conteúdo, porém se ressentiu de não ter tido oportunidade de contar com a colaboração de um docente mais experiente com quem pudesse compartilhar conhecimentos e experiências relacionados às disciplinas pelas quais ficou responsável e isso dificulta a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, que perpassa a formação inicial, mas que pode ser compartilhado na socialização profissional. Sobre esse aspecto, Lucas evidencia que aprendeu muito sobre ensinar de maneira autônoma e independente, vivenciando um sentimento chamado por Bolzan e Isaia (2006, p. 490) de solidão pedagógica, que se refere à ausência de espaços institucionais voltados para a

construção de uma identidade coletiva de ser professor nos quais o compartilhamento de experiências, dúvidas e a colaboração mútua favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado à construção da identidade profissional.

Nesse sentido, ressalto que a solidão pedagógica prejudica não somente o professor iniciante, mas a própria profissão docente pela ausência ou em virtude da existência de poucos espaços de compartilhamento e de produção de saberes envolvendo professores. A profissão docente é produzida individual e coletivamente, o que leva a considerar que o professor iniciante está se inserindo em contextos institucionais permeados de saberes (os quais ele se apropria) e faz pensar também nos saberes que esse professor traz da sua trajetória formativa e as contribuições que apresenta para o interior da profissão.

O professor Lucas narra que o fato de ter ficado um bom tempo na pós-graduação lhe ocasionou certa dificuldade com relação ao conhecimento do conteúdo das disciplinas pelas quais ficou encarregado. Sobre essa colocação, lembro que a formação do docente do ensino superior acontece na pós-graduação *stricto sensu*, cujo foco é a formação do pesquisador, um dos eixos da docência universitária, mas não prepara para as dimensões pedagógicas e didáticas da profissão docente. Assim, um profissional, ao ingressar como docente nessa etapa de ensino se sente despreparado e pode vivenciar o processo de aprendizagem com dificuldades e, às vezes, com conflitos, em face da autocrítica e do excesso de preocupação com os aspectos pessoais de sua ação, ao mesmo tempo em que se preocupa com a aprendizagem dos alunos.

A partir dos aspectos evidenciados na narrativa de Lucas, referentes à necessidade da construção de conhecimentos sobre a solidão pedagógica vivenciada pelo professor iniciante para construir esses conhecimentos e se desenvolver profissionalmente, destaco uma problemática do início da carreira, que diz respeito à falta de formação específica para a atuação no ensino superior. Para analisar esse dado, dialogo com Isaia, Maciel e Bolzan (2011), ao falarem que a ausência de transparência e/ou informação sobre rumos e exigências profissionais da prática docente por parte das instâncias institucionais e a exigência da pós-graduação *stricto sensu* para ingresso na docência universitária mantém a ideia básica de que o domínio do campo de conhecimento é suficiente e primordial para ser professor do ensino superior.

Ou seja, em alguns casos, o professor ingressa na instituição desconhecendo outras tantas demandas e responsabilidades da docência universitária e que reivindicam diferentes exigências formativas para as quais os cursos de mestrado e de doutorado não preparam. Nesse contexto, o professor iniciante pode ingressar nas IES com algumas expectativas que se

contradizem ou que são bem mais amplas que as demandas reais, ao mesmo tempo em que sentem a necessidade de assumir com autonomia o seu papel de docentes universitários.

Devemos lembrar que na iniciação à carreira, o professor iniciante constata que há muitos conhecimentos e aprendizagens docentes que precisa construir e que uma boa parte da aprendizagem transcorre na e a partir da prática e isso não configura incompetência ou despreparo, mas sim algo inerente ao processo de aprender a ser professor. Além disso, há o fato de que as disciplinas pelas quais fica encarregado lhe são conhecidas a partir da sua condição anterior, que era a de estudante, o que é bem diferente da condição atual, em que precisa construir experiência docente em relação a essas. Esse processo se torna mais difícil quando esse professor iniciante não recebe acompanhamento e apoio dos professores mais experientes para compartilhar conhecimentos acerca das disciplinas, sobre a dinâmica da instituição, entre outros aspectos, como foi o caso do colaborador Lucas.

Papi e Martins (2010) tratam sobre a necessidade de assistência aos professores iniciantes e informam que, em âmbito internacional, mais especificamente na Europa — cujos pesquisadores têm influenciado significativamente os estudos brasileiros sobre a formação de professores —, parece haver uma tendência crescente em se oferecer maior atenção ao professor iniciante, embora nem todos os países se dediquem concreta e especificamente a esse período da carreira docente. Os autores indicam o apoio ao professor iniciante como aspecto fundamental na iniciação à carreira.

Pela fala dos autores observa-se, portanto, uma marginalização em relação à abordagem do processo de iniciação à carreira docente no campo da formação de professores, o que gera uma série de consequências, dentre elas, o não tratamento de questões como a não elaboração e a execução de ações sistemáticas de acompanhamento ao professor iniciante. Considerando que a formação para o exercício no magistério na universidade acontece em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, conforme expresso no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN e ponderando também a narrativa do colaborador Lucas, é necessário dizer que essa exigência não focaliza o desenvolvimento da prática docente, mas a formação do pesquisador. Desse modo, para a prática docente o professor terá como subsídio a formação inicial, no caso dos licenciados e o período de socialização prévia, que permite a observação da prática de diversos professores em sua experiência como estudante.

Em relação aos professores que não são oriundos da Pedagogia, de licenciaturas diferentes da Pedagogia — caso do colaborador Lucas que é licenciado em Química — a

experiência docente no ensino superior é realçada como fonte de construção, consolidação e ampliação de importantes aprendizagens sobre ensinar e ser professor. O currículo do curso de licenciatura em Química da UFPI, que foi o espaço de formação do colaborador Lucas, enfatiza componentes curriculares voltados para o conhecimento do conteúdo específico da área em detrimento de componentes com enfoques didáticos e pedagógicos.

A discussão feita por Gatti (2014, p. 39) a respeito da formação inicial de professores me ajuda a pensar sobre essa questão, especialmente quando a autora afirma que: “[...] de modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontra-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida”. O pensamento da autora contribui para a minha percepção acerca da narrativa de Lucas, contemplando dois aspectos singulares: O primeiro aspecto é relativo à formação para o exercício no magistério superior, na pós-graduação *stricto sensu*, que forma o pesquisador e não o professor e o segundo aspecto referente à formação inicial desse professor, em que o currículo das licenciaturas, conforme mencionado anteriormente, acaba por evidenciar necessidades formativas que poderão ser preenchidas com investimentos na formação continuada e com a produção de saberes na prática docente.

No caso do colaborador Lucas, assim como para muitos professores que ingressam na docência, a experiência evidencia necessidades formativas e, a partir dessa constatação, a saída é buscar caminhos para superá-las, ao perceberem que:

[...] mesmo com a formação exigida, os elementos constitutivos da atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhes desconhecidos cientificamente (ALMEIDA, 2012, p. 67).

Essa é a realidade de muitos professores iniciantes no ensino superior: a de não se sentirem preparados para o exercício da docência universitária com todos os seus desafios, atribuições e responsabilidades, mesmo tendo a formação exigida. Por outro lado, essa realidade abre possibilidades formativas, especialmente no âmbito da formação continuada e que precisa ser colocada como prioridade institucional como um aspecto que colabora para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Uma ideia de base é a de que nem a formação inicial nem a pós-graduação *stricto sensu* dão conta de todas as necessidades encontradas pelos professores, bem como aquelas que possam surgir no exercício de uma profissão que se faz em meio a incertezas, mudanças e movimentos.

Essa realidade pode se acentuar quando pensamos nos bacharéis, que não possuem uma formação para a docência, indicando que é uma questão relevante e necessária pensar a formação dos docentes que atuam nessa etapa de ensino. Pryjma e Oliveira (2016) reconhecem que a maioria dos profissionais enfrenta dificuldades no aprendizado da docência no ensino superior e que nada ou quase nada se comenta sobre isso. Apreendo que o exposto pelos autores acontece porque se trata de um tabu, que pode estar relacionado ao *status* atribuído ao professor universitário, como sendo um profissional que é completamente preparado para a docência universitária a ponto de não enfrentar os desafios e as dificuldades inerentes ao aprender a ser professor. De fato, esses desafios e essas dificuldades são mais comuns do que a verbalização e a publicitação delas dá conta.

Almeida (2012) constata que o professor do ensino superior não tem uma formação voltada para o ensino e a aprendizagem nessa etapa de ensino e que os elementos da sua prática docente, como o planejamento, a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas, a avaliação, entre outros, são-lhes desconhecidos cientificamente. Em minha análise, compreendo que a questão não é necessariamente e genericamente um desconhecimento científico porque os professores licenciados têm acesso a componentes curriculares que abarcam a educação e o ensino na formação inicial, ainda que tratados de modo genérico. Contudo, o que acontece é que, até ingressarem na docência, não experienciaram a dimensão prática desses conhecimentos no efetivo exercício da docência. Considero que, mesmo para os licenciados, é necessária uma formação voltada para a docência no ensino superior, considerando as especificidades da prática docente na universidade.

A narrativa de Lucas informa a respeito da sobrecarga de trabalho nesse período de iniciação à profissão docente, que se deve ao fato de ele não estar habituado com essa demanda laboral, que é a realidade da maioria dos docentes do ensino superior. Ser professor dessa etapa de ensino é uma prática complexa, dentre outras razões, pelas inúmeras atribuições e distintas atividades que os docentes têm que dar conta. No caso da UFPI (instituição onde Lucas atua como docente), consta em seu regimento geral, no título IV “Do pessoal docente e técnico-administrativo”, capítulo I, artigo 128, como atividades do pessoal docente: I - as pertinentes ao ensino, à pesquisa e a extensão que, à aplicação e à transmissão do saber e da cultura; II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.



Cada uma dessas atividades tem suas especificidades e seus desdobramentos e requerem a construção de distintas aprendizagens docentes. O envolvimento com elas é necessário, em primeiro lugar, porque consta no regimento e, em segundo lugar, porque a sua realização ou não têm diferentes implicações para os docentes, algumas delas como: a progressão, a remoção, a composição de seus currículos, entre outras. O professor iniciante precisa se adaptar a essa dinâmica e aprender a conciliar as distintas atividades inerentes à profissão.

Lauxen (2014) fala da complexidade da prática docente universitária, que se confirma considerando que os profissionais dessa etapa de ensino assumem responsabilidades cada vez mais amplas, sejam pedagógicas ou administrativas na instituição em que trabalham, considerando que as IES, dentre elas, a universidade, têm o desafio de acompanhar o ritmo das mudanças sociais e de manter sintonia entre essas e o mundo, mas, principalmente, têm o desafio de reagir àquelas que não tragam benefícios ao bem comum. Para a autora, a universidade encontra-se no entremeio de uma crise de identidade, de autonomia e de organização interna em relação às demandas externas.

Pelo que a autora expõe, é possível depreender que ser professor iniciante no ensino superior é uma condição que agrega importantes desafios e responsabilidades, tendo fator primordial o acompanhamento do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Bem mais do que as questões técnicas, pedagógicas, didáticas ou outras, as dimensões política e crítica da prática docente fazem-se necessárias para que os professores universitários tenham condições de se posicionar frente à realidade descrita por Lauxen (2014) no parágrafo anterior.

O fato de o colaborador Lucas não ter mencionado o estágio de docência despertou nossa atenção por ser uma importante experiência de formação, o que pode ser um indicativo de que suas experiências como estagiário podem não ter sido marcantes em sua aprendizagem docente. O colaborador realizou estágio de docência no doutorado, porém essa experiência também não foi ressaltada como experiência formadora que pudesse subsidiar a iniciação à docência na condição de professor efetivo da UFPI. O que são destacadas, em sua narrativa, como experiências formadoras são as vivências como estudante nessa mesma instituição. O colaborador evidencia as experiências da formação como experiência formadora, quando enfatiza que se apropriou, como licenciando em Química, de conhecimentos dos conteúdos que atualmente fundamentam sua prática docente. Ou seja, refere-se à aprendizagem dos conteúdos para ensinar, informando que a prática docente exigiu que consolidasse esse conhecimento do conteúdo após ingressar como docente, tendo em vista a especificidade do

ensino. Sobre esse aspecto, vale considerar que: “[...] apesar de ter transitado vários anos na universidade como aluno, um professor iniciante no ensino superior não conhece esse lugar como um local de trabalho” (GAETA; MASETTO, 2012, p. 15) e, no caso específico — ministrar disciplinas que foram cursadas quando estudante —, não as conhece a partir da perspectiva de professor.

A narrativa da colaboradora Drica, apresentada a seguir, revela as experiências formadoras produzidas em sua formação inicial no curso de Pedagogia, considerando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC e o mestrado em educação, a partir do tirocínio e do estágio de docência, experiências formadoras segundo podemos observar pelo que foi especificado em sua narrativa:

*[...] eu digo que as minhas aprendizagens elas não iniciaram na profissão mesmo, enquanto professora já com o título de professora, mas sim na graduação, a partir do quinto período com a vivência do PIBIC [...]. Então o início da docência para mim, o primeiro marco foi aí. O segundo marco que eu possa dizer foi quando eu cheguei no mestrado e fiz o tirocínio, e a experiência foi difícil [...] chegar na sala de aula não foi fácil porque a disciplina era uma disciplina que eu já vinha construindo na graduação, só que eu estava na condição de estudante. [...] Para mim foi outro universo, muito difícil, mas que me incentivava. Essa dificuldade me incentivava a perceber que aquele lugar era um lugar próximo, porque antes lá eu estava na condição de estudante e naquele momento enquanto professora. [...] uma das dificuldades no início da docência que eu vivenciei foi essa questão de não ter o acompanhamento de perto, da própria orientação, de como eu ia chegar à sala de aula. [...] eu tive que recorrer aos conhecimentos teóricos [...]. Então o que eu posso dizer é que esse início, ele foi tanto difícil, mas também foi um espaço de construção, porque eu busquei ter autonomia de como trabalhar em sala de aula. [...] Depois disso, depois dessa experiência, vieram outras, só que o meu estágio de docência acompanhado pela professora, eu ministrava poucas aulas, eu tive mais foi orientação, de saber mais como que eu poderia lidar com a sala de aula. [...] Mas, pra mim foi muito importante porque teve a orientação dela, ela planejou comigo como a disciplina era organizada e como ela ia trabalhar. [...]* (DRICA, EN)

A colaboradora Drica desenvolve sua narrativa pontuando experiências formadoras que antecederam a sua experiência atual como professora do curso de licenciatura em Educação do Campo/LEDOC na UFPI. Sua narrativa confirma que o aprender a ser professor é formalizado, de modo mais sistemático, na formação inicial, a partir de conhecimentos teórico-práticos adquiridos nessa etapa e de experiências profissionais construídas na condição de estudante. Cada uma das experiências citadas por Drica integra seu processo de aprendizagem docente e de iniciação à carreira de um modo particular. O PIBIC como uma iniciação à pesquisa, um dos eixos da atuação docente no ensino superior, é reconhecido pela colaboradora como experiência formadora que impulsionou seus conhecimentos sobre pesquisa e a mobilizou para o mestrado. O tirocínio também foi registrado por Drica como

experiência formadora, por ter representado, literalmente, a sua transição de estudante a professora, embora tenha marcado sua história como docente por ter sido uma experiência difícil, que se deu de maneira solitária, sem o acompanhamento de professores experientes. O estágio de docência, realizado por pós-graduandos que são bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES ocorreu com o acompanhamento da orientadora e com orientações quanto ao planejamento e aos aspectos didáticos, resultando em aprendizagem sobre a prática docente na universidade.

Considerando o *corpus* analisado, ratifico a importância de programas como o PIBIC, o tirocínio e o estágio de docência no contexto da formação docente por constituírem fontes de aprendizagem docente. Em relação ao estágio de docência, mencionado pela colaboradora, Freire e Fernandez (2015) o indicam como importante ação formativa para o professor iniciante, o qual é oficializado pela CAPES a partir da Portaria nº 52 de 22 de setembro de 2002 a ser realizado por bolsistas dessa agência, mestrandos e doutorandos. Esse estágio acontece no decorrer do curso de Pós-Graduação, para mestrandos em um semestre e para doutorandos em dois semestres, em disciplinas ministradas pelo professor orientador, contando, assim, com a sua supervisão.

A importância do estágio de docência para a aprendizagem e a iniciação à carreira no ensino superior dá-se no sentido de que possibilita acompanhar a realidade da sala de aula nessa etapa de ensino, na condição de professor, de maneira supervisionada, e também acompanhar/observar mais sistematicamente a prática do professor orientador. O estágio de docência em muitos casos constitui uma primeira experiência docente no ensino superior, muito embora tenhamos em conta a importância do que Garcia (2010) chama de socialização prévia, que acontece na condição de estudante quando se tem oportunidade de conhecer, observar e aprender, ainda que de maneira informal, sobre ser professor. Essa socialização acontece tanto enquanto estudante da educação básica quanto do ensino superior através da formação inicial e a importância desse processo nesses dois momentos se refletirá de maneira diferente para o professor da educação básica ou do ensino superior.

A experiência como estudante do ensino superior oportuniza conhecimentos acerca dos parâmetros e de “modelos” de atuação profissional, que, ainda que muitas vezes de maneira inconsciente, influenciam as práticas de professores iniciantes. De acordo com Garcia (2010), a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia, que começa a partir da experiência como estudantes na educação básica. No caso do professor iniciante no ensino superior, esse profissional tem a oportunidade de conhecer e ter como referência modelos de

prática docente universitária enquanto estudantes que foram dessa etapa de ensino. Apesar disso, a partir do momento em que estão do outro lado, no papel de professores, conhecem e são cobrados por responsabilidades e atribuições diferentes das que conheceram e vivenciaram na experiência como estudantes e que pode servir como base na atuação profissional.

A narrativa de Drica chama a atenção para a questão do acompanhamento do professor em formação em experiências de iniciação docente que, quando acontecem, como foi seu caso no estágio de docência, constituem experiências significativas de aprendizagem, confirmado quando Drica narra: “[...] para mim foi muito importante porque teve a orientação dela, ela planejou comigo como a disciplina era organizada e como ela ia trabalhar [...]”. No entanto, quando experiências de iniciação acontecem de maneira solitária, conforme registro de Drica sobre o tirocínio, a aprendizagem do professor iniciante se torna mais difícil e, às vezes, traumática, embora não deixe de impulsionar a construção de aprendizagens, pois desafia o professor a refletir e a buscar alternativas, como evidenciado no seguinte trecho narrativo da colaboradora: “[...] uma das dificuldades no início da docência que eu vivenciei foi essa questão de não ter o acompanhamento de perto, da própria orientação, de como eu ia chegar à sala de aula [...] eu tive que recorrer aos conhecimentos teóricos”. Essa foi a alternativa encontrada por Drica para contornar o desafio de aprender sozinha.

As narrativas evidenciam a importância de serem pensadas propostas de acompanhamento dos professores iniciantes, auxiliando-os, ajudando-os e formando redes de aprendizagem para que dialoguem sobre aspirações, necessidades, desafios e possibilidades. Garcia (1999) apresenta uma proposta que se mostra como alternativa às experiências de aprender a ser professor de maneira solitária no início da carreira, que são os programas de iniciação. Os programas de iniciação são caracterizados por Garcia (1999) como sendo um elo imprescindível para integrar a formação inicial ao desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira docente. O autor relaciona alguns componentes desses programas, tais como: observações por supervisores, colegas, ou grupos e/ou gravação em vídeo dos professores principiantes nas classes, consultas a professores com experiência, reuniões de grupo, cursos específicos, bem como pressupõe a figura de um mentor, que é um professor especialista (experiente) selecionado para acompanhar o professor principiante.

Analisando esses componentes, entendo que eles têm como princípio a ideia de que os processos de iniciação e aprendizagem docente devem acontecer de maneira colaborativa e não de maneira solitária, como acontece com muitos professores. Acredito que um dos caminhos para que programas de iniciação sejam ampliados para um maior número de

professores e de instituições, assim também como para outras práticas colaborativas e formativas, é um coletivo profissional sólido, que pense a formação docente de maneira holística e que entenda que a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores é responsabilidade de todos. Nesse aspecto, defendo a importância de produzir a profissão docente, como nos sugere Nóvoa (1995), com o encaminhamento de práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Entendo que essa produção da profissão docente de que fala o autor, no caso dos professores iniciantes, pode ser orientada a partir acompanhamento de professores experientes.

A partir desse entendimento, reafirmo a importância dos programas de iniciação que, para Reali, Tancredi e Mizukami (2008), constituem, acima de tudo, possibilidades formativas para professores iniciantes, mas também para aqueles mais experientes, se forem baseados no compartilhamento de experiências, conhecimentos e da partilha e produção de saberes, consolidando uma cultura colaborativa, em que professores iniciantes e experientes trabalham conjuntamente, trocam ideias sobre problemas reais, colocam sua base de conhecimento comum em ação e vivenciam relações recíprocas entre teoria e prática. Esse é o caso de um programa de mentoria *online* realizado sob a responsabilidade das mencionadas autoras, com o apoio de professoras mentoras, socialmente reconhecidas por sua ampla e diversificada experiência.

Esse programa oferece formação *online* para professores iniciantes, ministrada por professores experientes, a partir de um portal contendo um conjunto variado de informações e o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem profissional, predominantemente via internet, por meio dos programas e das atividades nele desenvolvidos. Um dos pressupostos dessa iniciativa é o de que professores, dependendo da fase da carreira que se encontrem, demandam ações formativas específicas, como é o caso do início da carreira. Esse processo formativo se encaminha no sentido de que os professores iniciantes necessitam ser estimulados a examinar suas crenças sobre o ensino e o aprender a ensinar, a construir imagens de ensino coerentes com o que se preconiza como adequado e a desenvolver disposição para aprender a ensinar. Compreendo que esses mesmos processos devem envolver a formação e a atuação de mentores. Dessa maneira, compartilho o entendimento de Reali, Tancredi e Mizukami (2008) de que a mentoria não é apenas um processo de assistência a novos profissionais na sua aprendizagem da docência, mas também uma ocasião para que os

mentores continuem aprendendo e ampliem os seus processos de desenvolvimento profissional.

A ideia apresentada pelas autoras evidencia que a aprendizagem docente tem dimensão individual e coletiva. A dimensão coletiva ocorre a partir do compartilhamento de conhecimentos e de experiências, possibilitando uma aprendizagem mútua e compartilhada. Por um lado, o professor mais experiente tem o que aprender com o professor iniciante, que também possui conhecimentos sobre a profissão, que por vezes encontra-se permeado de entusiasmo. Por outro lado, o professor iniciante ganha muito em termos de aprendizagens e de desenvolvimento ao poder contar com os professores que viveram inúmeras experiências profissionais e que possuem conhecimentos sólidos sobre a docência universitária. Além disso, não se pode pensar o contexto universitário existindo de outra maneira senão pela rica e contínua produção e também compartilhamento de saberes e experiências, com mútuas trocas que podem acontecer entre os diferentes sujeitos.

Essa dimensão coletiva da aprendizagem docente em início de carreira é enfraquecida quando não existem ações específicas e sistemáticas de acompanhamento dos professores iniciantes para rompimento com a lógica de que “[...] a constituição profissional docente ocorre de forma isolada, focalizando cada professor de sua área, com sua experiência, com seus alunos, na sua instituição” (PRYJMA; OLIVEIRA, 2016, p. 846). O isolamento na prática docente no ensino superior provoca aprendizagens docentes, muitas vezes, na base de ensaio e erros, podendo ter impactos negativos para o ensino e para a aprendizagem, bem como por fomentar a solidão pedagógica, como evidenciou a colaboradora Drica ao refletir sobre a experiência vivenciada no tirocínio.

Pensar em situações que possibilitem diálogos contínuos com os pares torna-se necessário para fomentar a ideia de comunidades de aprendizagem, uma vez que o professor nunca está pronto e as demandas estão sempre se modificando nos diferentes espaços e tempos da prática docente. Conforme Silva (1997), o professor principiante encontra-se entregue a si próprio, sem uma estrutura de apoio que lhe dê segurança e, ademais, se sente julgado e, muitas vezes, olhado com suspeição ou indiferença, o que poderá refletir na maneira como vivencia o seu contato com o real. A aprendizagem do professor iniciante se tornará mais desafiadora, principalmente se considerarmos que “[...] ainda centrados em si próprios, os seus problemas tem mais a ver com a forma como ensinam do que com a forma como os alunos aprendem” (SILVA, 1997, p. 56), característica essa que, se somada a uma vivência solitária de iniciação, pode provocar inseguranças.

Muito embora o professor iniciante se insira em uma instituição que tem uma cultura estabelecida, que compartilha e pratica os conhecimentos da sua área de formação, bem como participe de atividades diversas, sejam pedagógicas, administrativas, políticas ou outras, juntamente com os demais profissionais da instituição e, portanto, se socializando profissionalmente, faltam-lhe oportunidades de compartilhamento de seus anseios, dúvidas e dilemas, situação pela qual passam todos os professores, em menor ou maior grau, mas que pouco ou quase nada se fala sobre isso. Nesse sentido, “[...] o apoio didático aos professores em início de carreira é apontado no quadro das demandas por uma educação de qualidade” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 45).

A atenção aos professores iniciantes vai muito além do empréstimo ou indicação de materiais didáticos referentes às disciplinas que irão ministrar e do fornecimento de informações referentes às atividades acadêmicas. Isso, porque implica em atitudes de incentivo, empatia e motivação, em um apoio contínuo, sistemático e circunstancial, levando em conta as especificidades dessa etapa da trajetória profissional, com seus dilemas e desafios, com a percepção de necessidades formativas que vão surgindo na prática cotidiana, com a constituição da identidade docente que, nessa fase, se dá, muitas vezes, de maneira conflituosa, e implica, também, na consideração da dimensão multirefencial da aprendizagem docente, que envolve desenvolvimento pessoal e profissional.

Apresento, a seguir, a narrativa da colaboradora Helena, relatando que a iniciação de sua aprendizagem docente se deu no mestrado, com a participação no estágio de docência, constituindo experiência formadora. Quando o profissional tem oportunidade de experienciar esse estágio antes do efetivo exercício docente no ensino superior, inicia a transição de estudante a professor, como foi o caso de Helena, particularmente em virtude de ter sido estudante na mesma instituição em que foi professora substituta (a UFPI). Atualmente, a colaboradora é professora do IFPI. O estágio de docência, segundo reconhece, colaborou para sua identificação como professora:

*Eu posso dizer que eu comecei no mestrado, no estágio de docência, e para mim foi muito difícil o começo porque eu sempre achava que os alunos iam olhar para mim e iam fazer alguma pergunta que eu não saberia responder, e também a primeira turma que eu peguei foi uma turma de pedagogia na UFPI, então o mais difícil pra mim foi trabalhar com a subjetividade dos alunos, porque a técnica de dar aula, a questão dos conteúdos, eu meio que dominava, mas lidar com o ser humano foi, e continua sendo, uma das partes mais difíceis da docência no Ensino Superior, até porque os alunos geralmente no Ensino Superior já são adultos, jovens, e eles são os meus maiores desafios, os alunos, a subjetividade deles, junto com a minha. [...] eu passei no concurso pra substituta na UFPI, e aí sim eu realmente me senti “a professora”, por quê? Por motivos bestas, mas que pra mim me fizeram sentir. Primeiro: era o meu nome que estava no SIGAA, e os meninos me viam realmente como “a professora”, eu*

*percebia que eles tinham um respeito por mim enquanto professora. [...] Então, eu fui aprendendo também com eles nesse sentido, de me colocar para que eles me respeitassem também. Então fui me organizando, fui vendo que eu não sabia o conteúdo realmente, que eu tinha que estudar mais. Tinha alunos que me desafiavam, desafiavam em todos os sentidos, não só na questão do saber, do saber técnico da disciplina, mas, eles me testavam na paciência, eles testavam até que ponto eu conseguiria aguentar determinado desrespeito (HELENA, EN).*

No recorte da narrativa da colaboradora Helena percebo que no estágio de docência suas experiências foram permeadas pelo medo de não ter o domínio do conteúdo ou, em outras palavras, o medo do não saber, pelo receio de lidar com a subjetividade presente nas interações que se desenvolvem no processo de ensinar e aprender. O medo de não saber o conteúdo e o receio de algum aluno fazer algum questionamento que não saiba responder faz parte do processo de iniciação à carreira, sobretudo porque esse professor ainda está construindo ou precisará construir conhecimento docente acerca das disciplinas das quais ficou encarregado. Vale lembrar que nenhum professor sabe de tudo, nem mesmo aqueles que têm vários anos de atuação. Logo, é fundamental compreender que as aprendizagens profissionais são permanentes. Em qualquer tempo da trajetória profissional o professor pode ser posto à prova com algum questionamento que não saiba responder ou pode conhecer novas perspectivas do conteúdo ou disciplina que ministre, uma vez que o conhecimento é dinâmico, é amplo e é singular também. Por isso mesmo o espaço da sala de aula é rico em termos de aprendizagem, haja vista permitir a troca, a ampliação e a produção de conhecimentos.

Entendo que é importante que o professor iniciante tenha persistência e compreenda o seu processo de aprendizagem docente, a partir de reflexões realizadas no percurso de iniciação à carreira. A reflexão e a autocrítica são importantes, mas não podem ser excessivas para não sobrecarregar quem está iniciando em uma carreira que se refaz e se ressignifica continuamente, como é a docência. Sobre a dificuldade de Helena de lidar com a questão da subjetividade, pondero que se constituir e ser professor são processos que envolvem subjetivações e subjetividades que emergem dos sujeitos do processo educativo, por meio de trocas, de interações, de construções e ressignificações que esses fazem. No caso do professor, é natural que passe por processos internos de conciliação entre a pessoa e o professor, de acordo com o que a professora Helena relata “[...] subjetividade deles (alunos), junto com a minha. [...]”, ou seja, intersubjetividades que tornam desafiador o aprender a ser professor.

Concordo com Bolzan e Isaia (2010) ao dizerem que a aprendizagem docente universitária implica atividade conjunta e pressupõe um processo interdiscursivo, pois é a partir da relação plural, interativa e mediacional que a aprendizagem se dá, envolvendo um



movimento de construção e reconstrução de ideias e de premissas advindas do processo de compartilhamento. Essa ideia dos autores se refere à dimensão coletiva da aprendizagem e envolve os diferentes sujeitos, porém essas relações de aprendizagem, digamos assim, algumas vezes, são desafiadoras para um professor iniciante, especialmente aquelas que devem ser estabelecidas com os pares, isso, porque nem sempre há uma consciência geral por parte desses sobre o processo de aprendizagem do professor que está iniciando, e que é fundamental para seu desenvolvimento profissional. Nesse contexto, faz-se necessário o compartilhamento de saberes, o auxílio em relação às dúvidas e desafios, entre outros aspectos.

A colaboradora Helena narrou, ainda, a respeito de suas percepções em relação à iniciação à carreira, mais especificamente sobre a subjetividade presente nas relações do processo educativo e sobre o medo do não saber, o que me remete à sensação mencionada por Silva (1997): a de que os professores iniciantes têm a impressão de que, da noite para o dia, deixam subitamente de ser estudantes, recaindo sobre seus ombros a responsabilidade profissional da profissão docente, cada vez mais acrescida de demandas, para a qual percebe não estar preparado. A autora explica que, quando, como adulto, pensa ter atingido um determinado grau de emancipação e maturidade, depara-se com uma angústia capaz de provocar uma crise de identidade.

Uma das possibilidades mediante essa crise é, em um primeiro momento, adotar práticas que os outros professores usam e que são consideradas bem sucedidas e consagradas, para, posteriormente, ressignificá-las e transformá-las até que se consiga atuar de maneira mais autônoma. Silva (1997) pondera que, para sobreviver a essa crise, o professor sente necessidade de pautar o seu comportamento, a sua aparência e o seu discurso pelas normas vigentes na instituição a qual passou a fazer parte. Esse aspecto é evidenciado na narrativa de Helena ao contar sua experiência como professora substituta, afirmando o seguinte: “[...] eu fui aprendendo também com eles nesse sentido, de me colocar para que eles me respeitassem também”. Essa narrativa tem como parâmetro o estágio de docência que realizou juntamente com sua orientadora, que é uma professora experiente.

Oliveira e Deluca (2017) falam da expansão do ensino superior brasileiro nos últimos dez anos, por meio de diferentes políticas públicas, mas fazem uma crítica quanto ao fato de que a formação de docentes não tem acompanhado essa demanda em ritmo e qualidade, uma vez que os programas de pós-graduação priorizam a formação de pesquisadores, sendo o estágio docente um dos poucos momentos voltados à formação docente, embora sua prática seja muitas vezes negligenciada pelos programas.

Além desse ponto citado pelos autores, acrescento o fato de que o estágio docente é realizado obrigatoriamente por bolsistas do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – DS/CAPES, conforme resolução nº 284/2018. Esse mesmo documento dispõe que o acompanhamento, a supervisão e a avaliação das atividades de estágio de docência serão realizados pelo professor responsável pela disciplina, que normalmente é o próprio orientador.

O estágio docente merece maior atenção dos programas para se desenvolver de forma a se constituir uma experiência importante de iniciação à docência no ensino superior, principalmente para os professores bacharéis. O fato de se desenvolver sob a supervisão do professor da disciplina pressupõe a ideia de aprendizagem colaborativa.

Na condição de professora substituta da UFPI, Helena afirma que conseguiu se perceber como professora em razão de ter assumido a sala de aula de maneira autônoma. Perceber-se que como professor, para quem está ingressando na carreira, por vezes, vem acompanhado da necessidade de ter a aceitação dos estudantes, como sugere o relato da professora Helena: “[...] eu percebia que eles tinham um respeito por mim enquanto professora. [...]. Então, eu fui aprendendo também com eles nesse sentido, de me colocar para que eles me respeitassem também”. Ou seja, não é importante apenas que ela se identifique como professora, mas é necessário que os estudantes também confirmem sua identidade profissional. Helena comenta, também, sobre a sensação de achar que não tinha domínio do conteúdo. A partir disso, percebeu a necessidade de estudar mais, o que evidencia a consciência do inacabamento e que o professor iniciante, na docência universitária, percebe a gama de conhecimentos que são necessários para ensinar.

Apresento a seguir a narrativa do colaborador Rael, cujo conteúdo chama a atenção para a situação vivenciada por muitos docentes do ensino superior, referente à falta de uma formação específica para a docência, como é o caso dos bacharéis que se tornam professores, como ocorreu em sua trajetória profissional (Rael tem formação na área de Administração). Posso inferir que para Rael a iniciação à docência no ensino superior traz as marcas dessa condição, que reverbera no reconhecimento de necessidades formativas, como expresso no trecho a seguir:

*Eu comecei no Ensino Superior bem recente. Na verdade, minha trajetória como professor é bem recente também. Eu tenho pouco mais de três anos na docência, e desses três anos, acredito que tenho uns dois meses no Ensino Superior, e aí eu peguei uma turma de administração no IFPI. [...] Para mim, tem sido um desafio entrar no superior, porque eu acreditava que havia uma diferença no tipo de aluno que a gente vem recebendo, e aí com essa trajetória nova o que eu percebo é que os alunos são muito próximos dos alunos tanto do*

*integrado, quanto do médio, a diferença é porque já são alunos mais adultos. Quanto à minha metodologia de trabalho, eu tenho tentado achar algumas alternativas pra tentar achar aulas que integre o que um grupo de ensino superior precisa. Confesso que por ser da área técnica (eu fui formado em bacharelado), eu não tenho uma constituição de base pedagógica, então eu tenho tentado ir atrás nesse sentido [...]. [...] falando sobre a minha prática em si e sobre a minha trajetória de trabalho, sobre a minha iniciação, eu tenho vivenciado essa iniciação profissional de uma forma positiva, mas ao mesmo tempo de uma forma preocupada. Positiva por quê? Porque a docência, apesar de eu não ter me preparado, ou não ter pensado um dia ser professor, que eu acho que é uma coisa que dá pra discutir na tese, que é a diferença entre um professor, que é preparado por amor, pela missão da docência, e um professor que cai de paraquedas, como foi o meu caso, mas eu me apaixonei pela área de docência [...]* (RAEL, EN).

O colaborador começa a narrativa pontuando que seu ingresso no ensino superior é bem recente, mais especificamente ocorreu há dois meses, que é um tempo muito curto, porém Rael tem três anos de experiência docente em outras etapas e modalidades de ensino, que constituíram experiências formadoras e que lhe permitiram olhar retrospectivamente para essas experiências anteriores. Essa é a realidade de quem atua nos Institutos Federais, cujo exercício se dá em diferentes etapas e modalidades, como é o caso dos bacharéis.

O colaborador Rael é professor do Instituto Federal do Piauí/IFPI, na área de Administração. Sua narrativa evidencia a especificidade do trabalho docente nos Institutos Federais, que engloba diferentes etapas e diferentes modalidades de ensino. Na Lei nº 11.892/2008, seção III, artigo 7º, constam como objetivos dos IFs: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, III - realizar pesquisas aplicadas, IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão, VI - ministrar em nível de educação superior, cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*. Essa descrição é para mostrar a variedade de âmbitos de atuação da referida instituição.

No IFPI o colaborador Rael atuou no ensino médio e agora no ensino superior, o que amplia as possibilidades da construção da identidade docente, embora cada etapa e/ou modalidade de ensino possua características e objetivos específicos. A atuação do professor nas diferentes etapas e/ou modalidades de ensino é mencionada por Rael, em sua narrativa, ora reportando-se à docência no ensino médio, ora referindo-se ao ensino superior, o que evidencia que o seu processo de aprendizagem como docente do ensino superior se dê em diferentes contextos de práticas docentes.

Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que os professores oriundos da área de educação ou de uma licenciatura tiveram oportunidade em seus processos formativos de discutir elementos teóricos e práticos relativos ao ensino e à aprendizagem, porém destaca que o mesmo não acontece com professores oriundos de bacharelados. A partir desse apontamento das autoras, endosso que a ausência de uma formação para a docência, no caso dos bacharéis, torna a prática docente universitária em início de carreira ainda mais desafiadora e indica diferentes necessidades formativas que vão emergindo no decorrer da experiência, levando esses professores a buscarem alternativas, por exemplo, o apoio do setor pedagógico da instituição, como relatado pelo colaborador Rael.

A prática docente em cada etapa e/ou modalidade de ensino tem suas especificidades que devem ser observadas no planejamento, nas metodologias e nas estratégias adotadas, entre outros aspectos, o que requer uma preparação teórica e prática voltada para a docência. O colaborador Rael encontra-se entre um duplo desafio em seu processo de iniciação à carreira docente: de atuar em diferentes etapas/modalidades ao mesmo tempo e de ter formação em bacharelado, que não tem como objeto a profissão docente. Apesar desses desafios e do pouco tempo de experiência no ensino superior, Rael destaca as descobertas e as aprendizagens docentes produzidas em relação à prática docente ao perfil dos estudantes e às metodologias a serem adotadas. Destaca necessitar aprender mais sobre o contexto do ensino superior e sobre os aspectos pedagógicos e didáticos da docência, especificamente no contexto da universidade.

Como a construção dessas aprendizagens ocorre quando não se tem formação específica para a docência? Considerando a análise das narrativas, essas aprendizagens docentes são produzidas a partir da experiência, por meio do compartilhamento de experiências e de conhecimentos, na interação com os pares, no âmbito da formação profissional e na observação das práticas consagradas. Sobre as fontes de aprendizagem docente, Tancredi (2009), indica as seguintes: os professores que marcaram a trajetória de estudante e que constituem referência profissional, os conhecimentos adquiridos na formação inicial, a troca entre os pares, a prática e as políticas públicas. A partir dessa indicação da autora, retomo então a seguinte pergunta: O professor que não possui formação para a docência recorre a que fontes de aprendizagem? Pode recorrer à experiência, à interação com os pares e com estudantes, entre outras.

A formação continuada é destacada como um dos contextos de aprender sobre a profissão professor; é compreendida como um caminho possível e necessário no sentido de atender às demandas e às especificidades de cada etapa/modalidade de ensino, sobretudo no

caso dos bacharéis. A formação inicial, mesmo nas licenciaturas, não dá conta das inúmeras questões envolvidas nas variadas atuações docentes, me encaminhando a pensar que “[...] a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico de seus docentes”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 38). Apesar das limitações e dos desafios advindos do fato de não ter uma formação para a docência, Rael expressa em sua narrativa sua identificação com a profissão professor.

Analiso a narrativa de Rael sobre as possíveis motivações e/ou formas de ingresso na docência, tomando como referência a ideia da profissão docente como missão/vocação. Para pensar esse aspecto, recorro à Tardif (2013) ao descrever a evolução do ensino em três tempos. O primeiro tempo, em meados dos séculos XVI e XVIII, ligado às comunidades religiosas, o ensino é considerado uma vocação, uma expressão da fé, com dedicação integral. No segundo tempo, o ensino emerge como ofício. Por fim, no terceiro tempo, o ensino é reconhecido como profissão, que se efetiva de uma base de conhecimentos profissionais, de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado, de uma ética profissional e de uma autonomia profissional, que, portanto, fortalece a compreensão do professor como o profissional da docência, que, ao decidir ingressar na profissão, o faz por razões político-sociais e não por vocação ou missão.

O discurso de que para ser professor é preciso ter vocação ou que seja uma missão ainda é veiculado no seio da profissão e pela sociedade de modo geral, o que provoca implicações negativas, como a desprofissionalização da docência, a desvalorização profissional e a forma como a sociedade enxerga o professor e o seu trabalho. Desse modo, quando o colaborador Rael fala: “[...] que eu acho que é uma coisa que dá pra discutir na tese, que é a diferença entre um professor, que é preparado por amor, pela missão da docência, e um professor que cai de paraquedas, como foi o meu caso, mas eu me apaixonei pela área de docência”, revela uma herança negativa das duas primeiras concepções de ensino explicitadas por Tardif (2013). Trata-se de uma visão romantizada do processo de profissionalização.

O *corpus* das narrativas sobre as experiências formadoras e a iniciação à carreira docente no ensino superior evidencia que o modo como ocorre a iniciação à carreira docente constitui aspecto definidor para a permanência ou não na profissão e para o modo como se dará a experiência docente ao longo do período de iniciação e, também, em outras etapas do ciclo de vida dos professores. Se a iniciação à docência acontece de maneira positiva (depende de alguns fatores: trajetória de vida, aspectos institucionais, entre outros), possivelmente os professores permanecem na profissão e investem na produção de

aprendizagens que irão colaborar para o seu desenvolvimento profissional, prevalecendo os aspectos citados por Huberman (2000) como sendo característicos do professor iniciante, que são a descoberta e o entusiasmo.

Se a iniciação profissional se dá de maneira traumática, solitária e com sobrecarga de atividades, o professor pode abandonar a profissão ou permanecer nela, mas prevalecendo o aspecto da sobrevivência, o que causa desmotivação, reprodução acrítica de práticas, entre outras consequências. Um aspecto que colabora para uma experiência positiva de iniciação à carreira docente no ensino superior é o acompanhamento e apoio ao professor iniciante. Alguns colaboradores da pesquisa expressaram em suas narrativas o anseio por ter esse acompanhamento em alguns momentos da sua iniciação à carreira docente no ensino superior, confirmando sua importância, como o fazem os colaboradores Lucas e Drica.

Conforme mencionado neste estudo, professores que se encontram no início da carreira percebem, durante o desenvolvimento da prática docente, que precisam construir uma gama de conhecimentos e de aprendizagens docentes. Isso acontece porque o cenário acadêmico não representa para eles um ambiente familiar no que diz respeito aos meandros do trabalho docente. Por serem iniciantes na docência no ensino superior, o contexto da universidade é referenciado como ambiente de estudos e de aprendizados. Desse modo, a partir da sua experiência docente, percebem que é preciso investir na construção de conhecimentos e de aprendizagens docentes.

Na docência universitária, o professor iniciante preocupa-se com o domínio do conteúdo, que é bastante valorizado no cenário acadêmico e também em como trabalhar com esse conteúdo para que os estudantes aprendam. Na análise das narrativas, percebi que essa preocupação aparece, talvez não por acaso, no relato de Lucas (licenciado em Química) e na narrativa de Rael (bacharel em Administração). Tanto o colaborador Lucas, quanto o colaborador Rael, entendem que os conhecimentos pedagógicos, articulados a outros conhecimentos inerentes à prática docente, são importantes no processo de ensino na universidade. Sobre isso, considero que há conhecimentos necessários para ensinar, como apresentei de maneira fundamentada em Shulman (2014), que precisam ser construídos e ampliados pelos professores. No tópico seguinte, me debruço sobre os desafios do início da carreira do ensino superior, focalizando-os como do processo de aprender a ser professor universitário.

## 2.2 MARCAS DO INÍCIO DA CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR

Nas narrativas dos colaboradores da pesquisa, encontrei menções a desafios, dificuldades e obstáculos vivenciados no início da carreira docente, que denominei de marcas do início da docência no ensino superior. Os colaboradores utilizaram algumas dessas diferentes nomenclaturas para designar o modo como cada etapa da profissão docente foi e está sendo vivenciada. O início da carreira docente, segundo declaram, é uma etapa da trajetória profissional desafiadora, marcada por expectativas e por ideais que nem sempre se concretizam no cotidiano da profissão. Ser professor no ensino superior implica lidar com responsabilidades e diversas demandas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, de maneira articulada, assim como desenvolver atividades de gestão e de formação profissional permanente. Conforme Silva (1997), o início da carreira docente é uma etapa da profissão propícia ao aparecimento de dilemas, medos, frustrações e insegurança, que exigem dos professores uma análise crítica das situações vivenciadas para tomar decisões.

Uma das razões para o surgimento de dilemas, medos, frustrações e insegurança, de acordo com os estudos de Papi e Martins (2010), é que, nessa etapa da carreira docente, o professor se defronta com a realidade da profissão para a qual nem sempre estará apto a gerir e em que seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e as posturas assumidas podem ir desde uma adaptação e reprodução, muitas vezes pouco crítica, a uma postura inovadora e autônoma, ciente dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica.

Compreendo que os dilemas, medos, frustrações e insegurança perpassam toda a trajetória profissional docente pela dinamicidade e complexidade dessa prática, mas possuem maior intensidade no início da carreira docente, da etapa de inserção profissional, marcada, na maioria das vezes, por intensas aprendizagens, por suas implicações na constituição da identidade docente e por provocar o encontro dos professores com situações novas para as quais não possui um arcabouço experiencial. Com o decorrer da experiência, o professor vai aprendendo a lidar melhor com os desafios na medida em que vai passando por outras etapas da carreira docente e que vai consolidando e ampliando suas aprendizagens.

Para entender essa questão, retomo as proposições de Huberman (2000) ao descrever as características das diferentes etapas do ciclo de vida profissional dos professores, particularmente ao se referir à fase de estabilização, na qual os professores têm um grau de liberdade maior na prática docente, acompanhada de um sentimento de “competência”

pedagógica crescente. Esses aspectos contribuem para que se sintam mais à vontade para lidar com situações complexas ou inesperadas que surgem no cotidiano do trabalho docente. Contudo, até que chegue essa fase, o professor é continuamente desafiado.

Freire e Fernandez (2015) realizaram pesquisa sobre os professores universitários, o início de suas trajetórias profissionais e seu desenvolvimento pessoal, e constataram tensões e dilemas vivenciados por esses professores em início de carreira no ensino superior relacionados às interações com colegas de trabalho, com os estudantes e com as instâncias institucionais, à gestão de sala de aula, à insegurança didática e ao domínio dos conhecimentos a ensinar. A pesquisa relevou também as seguintes respostas às dificuldades que vivenciam: envolvimento com outros agentes e instâncias institucionais, esforço pessoal, experiência, discussões e planejamentos coletivos e planejamento das ações didáticas.

Tendo como suporte a esses aspectos descritos pelos autores, é possível observar que o início da carreira docente envolve marcas, sejam negativas ou positivas, ou seja, aquilo que se apresenta como desafio, como dilema ou como dificuldade para alguns, para outros pode colaborar na busca de alternativas e de caminhos para a construção de aprendizagens.

Lima *et al* (2007) também fazem referências à etapa inicial da carreira docente como marcada por dificuldades e desafios. Ao analisarem o que denominam de “agruras” do início da carreira, afirmam que, em função do choque com a realidade, essa etapa da profissão é vivida como um período muito difícil por boa parte dos professores. Dentre os motivos para que, assim, aconteça, destacam a solidão pedagógica como uma das causas de mal-estar, que pode ser agravado pelo pouco apoio institucional dado aos professores nesse período. Com efeito, corroboro com as afirmações dos autores sobre a docência na universidade como atividade solitária por não identificar iniciativas de acompanhamento aos professores iniciantes e, tampouco, de desenvolvimento de parcerias e de trabalho coletivo.

As contribuições de Cunha (2010) no campo da iniciação à docência universitária focalizam os desafios que os jovens professores encontram quando se inserem na carreira docente (como é o perfil dos colaboradores dessa pesquisa). Quando se incorporam à docência no ensino superior nesses tempos de interiorização e massificação, embora tenham investido em cursos de mestrado e doutorado, percebem que aprenderam mais sobre a trajetória da pesquisa e descobrem que a prática docente na universidade exige que tenham uma gama de saberes, entre outras demandas e competências que subsidiam essa prática.

Os aspectos relativos à iniciação à docência, abordados pelos autores, colaboram para a análise das singularidades dessa etapa da profissão docente. Revelam os diversos aspectos que podem se constituir desafiadores nessa etapa, o que depende da trajetória de cada



um e do modo como essa iniciação docente acontece. Os colaboradores do estudo, ao se reportarem às marcas da iniciação à docência, mencionaram: a questão da rotina, a sobrecarga de trabalho e as diferentes disciplinas que ministram em cursos com especificidades bem distintas daquelas de sua formação inicial (como a licenciatura em Educação do Campo), a metodologia a ser adotada no ensino, a relação com os alunos e a pesquisa na prática docente. Para identificar as marcas do início da carreira docente, tomei como ponto de partida a narrativa da colaboradora Arya, que apresenta uma reflexão sobre as rotinas do trabalho docente e para as atribuições da prática docente nesse início da carreira:

*[...] agora eu tenho levado uma rotina muito difícil, que às vezes eu fico me perguntando se eu tenho feito realmente um bom trabalho no meu cotidiano, porque trabalhando em uma instituição particular em Teresina, trabalhando em uma instituição pública no interior, fazendo um doutorado, às vezes eu fico me perguntando se eu tenho realmente feito um bom trabalho nessa correria que a gente leva, mas eu acredito que até nisso a gente vai aprendendo nessas correrias que a gente vai levando no cotidiano, eu acho que a gente vai aprendendo. Cada dia você pegar disciplinas diferentes, como agora eu estou com disciplinas que eu nunca ministrei, como educação do campo, avaliação institucional, isso é um desafio! Para mim é um desafio e tanto, porque a gente tem que a todo instante estar estudando metodologias novas, estudando conteúdos novos que a gente nunca viu. Eu via essas disciplinas como aluna [...] agora como professora é outra forma, é outra metodologia, é outro contexto, [...] e acredito que ainda muitos desafios ainda virão nesse contexto. (ARYA, EN)*

A colaboradora Arya descreveu sua rotina como professora iniciante no ensino superior, conciliando o trabalho em duas instituições, uma pública e uma privada, em cidades diferentes, além de estar realizando o curso de Doutorado em Educação. A sobrecarga de trabalho da professora, revelada em suas reflexões, traz questões que merecem as seguintes ponderações: O que colabora para que os professores vivam a sobrecarga de trabalho? Essa sobrecarga dos professores compromete a qualidade do trabalho que realiza? Analisando a narrativa da colaboradora Arya, constato de sobrecarga de trabalho é resultado da desvalorização social da profissão, que obriga os professores a buscar alternativas de trabalho para garantia da sobrevivência pessoal e familiar. Essa realidade descrita por Arya é a mesma vivenciada por outros professores iniciantes, de modo especial, por aqueles que não se encontram na condição de docentes efetivos em instituições públicas de ensino superior, que se desdobram em duas ou mais instituições para cumprir suas tarefas, o que tem a ver com fatores como a questão salarial e as condições de trabalho dos professores. Almeida (2012) fala que a docência universitária se caracteriza por um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas.

Essas exigências tornam desafiadora a docência universitária no início da carreira docente, no sentido de que o professor iniciante, além de lidar com questões de subjetividade, misto de emoções (ansiedade, insegurança, superações, medo) e com a construção de aprendizagens docentes, precisa, ainda, conciliar diversas atividades, demandas e responsabilidades específicas, o que dá a sensação de, ao final de cada ano, ter, literalmente, sobrevivido. A sobrecarga de trabalho é uma realidade não só de professores iniciantes, mas que, para estes, se acentua por estarem em processo de descobertas, de apropriação de conhecimentos e de aprendizagens docentes.

A sobrecarga desses professores resulta do fato de ainda não terem o “seu lugar” na cultura institucional, como foi possível perceber na leitura das narrativas. Por esse motivo, muitas vezes, não dispõem do tempo necessário para aprofundar conhecimento em determinadas disciplinas, o que torna o planejamento e a prática docente mais difícil e trabalhosa, uma vez que a organização e o desenvolvimento dessa prática demandam tempo e prazos no âmbito de um processo que exige o conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico, entre outros.

Os colaboradores da pesquisa se reportam a essas questões em suas narrativas e se ressentem do fato de os concursos públicos para a docência no ensino superior nem sempre serem organizados por áreas específicas, tendo, como consequência, que colocar sob o encargo desses profissionais diferentes disciplinas (com as quais não possuem afinidades), o que certamente se torna complexo e desafiador. Os professores em início da carreira docente vivenciam muitos dilemas e muitas aprendizagens sobre a profissão e, no contexto de suas práticas, convivem com concepções a respeito de sua atuação em sala de aula e sobre os conhecimentos que possui, como é possível constatar no relato da colaboradora Arya:

*[...] é sempre bom reconhecer que estamos em contínuo aprendizado. Eu não sei de tudo! Digo isso, pois, nós, professores iniciantes, somos indagados e taxados como professores novos, com cabeça fresca, que acabou de sair da graduação e que sabe de tudo. [...]* (ARYA, ME)

A professora Arya reflete sobre uma concepção em torno do professor iniciante, que sugere sua condição profissional como mais atualizado em termos de conhecimentos por sua condição de recém-formado. No entanto, pode acontecer justamente o contrário: esse professor pode não ter consolidado os conhecimentos necessários à profissão docente. O professor iniciante, ao se inserir na prática docente, percebe que os conhecimentos que detém podem ser insuficientes diante das exigências do trabalho que irá desenvolver, descobrindo que há muito o que aprender, que muitos conhecimentos podem ser produzidos.

O início da carreira é base estrutural da aprendizagem docente por sua natureza intensa no que se refere às vivências de descobertas e de conflitos. As descobertas e os conflitos são desencadeados a partir da reflexão e da curiosidade. Na análise de Freire (1996, p. 85), a prática, ao desafiar a curiosidade daqueles que nela estão inseridos, torna-se uma experiência formadora em que produzir aprendizagens e conhecimentos “[...] implica o exercício da curiosidade, de sua capacidade crítica de tomar distância do objeto [...], ou fazer sua aproximação metódica de comparar, de perguntar”. Posso inferir que a colaboradora Arya, ao refletir sobre sua condição de professora iniciante como alguém que tem muito a aprender (tem muitas possibilidades de produção de conhecimentos e de experiência), demonstrou abertura ao exercício da curiosidade e da reflexão.

A colaboradora Drica, de acordo os registros narrativos, ao assumir a docência no ensino superior, encontrou-se diante da necessidade de construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos em virtude da especificidade de uma área de conhecimento do concurso que promoveu seu ingresso no ensino superior. Drica foi aprovada em concurso na área de Educação do Campo, que não compunha seus interesses de estudo. Ao ingressar como docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) na UFPI, a colaboradora Drica vivenciou o choque de realidade, marcado pelo distanciamento entre suas expectativas e a realidade da prática docente, que exigia o domínio de conhecimentos na área do concursou no qual foi aprovada.

A narrativa da colaboradora denota que sua inserção como docente na Licenciatura em Educação do Campo foi impulsionadora de seu desejo de aprender sobre o campo, sobre a educação do/no campo, para a compreensão de peculiaridades, assim como tem sido desafiada a constituir-se docente da LEDOC nas interações com os estudantes. Sobre as marcas do início da carreira, descreve uma compreensão positiva das situações vivenciadas, percebendo a necessidade e as possibilidades de construção de aprendizagens docentes. A narrativa da professora Drica apresenta as seguintes reflexões:

*[...] chegando lá, passou a ser outra realidade, outro lugar, outras pessoas, outros hábitos, outros modos de estudar [...] eu já tinha estudado para o concurso, mas chegar lá e me defrontar com a realidade é outra dimensão. [...] no tempo universidade você estuda para aquele período, que é um período rápido, é uma formação acelerada porque você tem duas semanas pra dar a disciplina toda, aí depois chega o tempo comunidade e você precisa articular o que você aprendeu na universidade no tempo comunidade e aí se você não tiver leitura da educação do campo, você percebe que os alunos não entendem essa disciplina. [...] então, eu tive estudar a educação do campo, eu fui ler, comprei vários livros da educação do campo, fiz vários estudos sistematizando a disciplina de didática com a educação do campo, a disciplina de avaliação com a educação do campo, a disciplina de psicologia com a educação do campo, e ainda me desafiei a dar aula nas disciplinas que não eram de minha*

*responsabilidade, no sentido de que eu não tinha domínio da educação do campo para dar disciplinas de EJA na educação do campo. Ai eu: “Meu Deus, eu estou me desafiando”. Para mim foi difícil, mas foi desafiante. (DRICA, EN)*

É evidente, na narrativa da colaboradora Drica, a confrontação com a realidade, especialmente quando afirma: “[...] eu já tinha estudado para o concurso, mas chegar lá e me defrontar com a realidade é outra dimensão”. A constatação da interlocutora constitui um aspecto característico do início da carreira docente em decorrência das expectativas criadas que os professores iniciantes produzem em relação a essa etapa de suas trajetórias. A colaboradora evidencia a percepção de que precisava aprender sobre o contexto profissional no qual havia ingressado como docente e que a implicava na busca do autoaperfeiçoamento e da autoconsciência docente.

Conforme Bolzan e Isaia (2006, p. 496), o autoaperfeiçoamento e a autoconsciência docente têm a ver com o processo autorreflexivo na aprendizagem docente no ensino superior, “[...] o processo de aprender a docência implica em uma prática reflexiva alicerçada na ação educativa, visando reformular o que está sendo feito, no momento da sua execução”. A reflexão, portanto, é um aspecto essencial na produção das aprendizagens docentes e, segundo as autoras, refletir sobre a prática significa olhar retrospectivamente para o que foi realizado, procurando entender os significados das ações realizadas, analisando possíveis mudanças, caso seja necessário. Com esse modo de agir, os professores se encaminham para autoaperfeiçoamento e para a autoconsciência sobre seus modos de agir e de ser na profissão docente.

Esses dois aspectos se referem à intencionalidade e à ação consciente do professor iniciante mediante a percepção de uma necessidade e/ou de demanda da prática docente, de modo a buscar se desenvolver profissionalmente. Com a leitura da narrativa da colaboradora Drica, percebo o desenvolvimento de reflexões retrospectivas e prospectivas que a encaminham a buscar alternativas para se aprender a ser professora da LEDOC. As alternativas explicitadas por Drica se referem a estudos e reflexões sistemáticas acerca dos conhecimentos necessários para sua prática e a intenção de realizar investimentos em autoformação e formação continuada.

A formação continuada, no entendimento de Silva (1997), é um dos caminhos para que os docentes, em início da carreira, aprendam a gerir os dilemas próprios da atividade profissional, sem que esses dilemas se tornem fonte de frustrações, de ansiedades ou de desmotivação. A autora aborda mais especificamente a necessidade de os professores elaborarem e desenvolverem o seu próprio projeto de formação continuada, que lhes permita,

por meio da transformação do seu sistema de crenças, a melhoria do autoconhecimento, da autoestima e do autoconceito, tornarem-se mais abertos à mudança e ao desenvolvimento pessoal e profissional.

No relato da colaboradora percebo, também, uma preocupação com a aprendizagem dos alunos, evidenciado seu interesse e aprender sobre educação no/do campo. Pryjma e Oliveira (2016) afirmam que o professor iniciante no ensino superior, ao reconhecer a necessidade de articulação entre o saber acadêmico de que dispõe e as necessidades de cunho pedagógico e metodológico para a efetivação de um processo de transposição didática, mostra ter consciência do processo no qual está inserido, passa a analisar, mesmo que informalmente, os sentidos de sua atuação. No relato da professora Drica, encontro indícios que se aproximam do que está explícito no pensamento das autoras: “[...] eu percebi que precisava primeiro partir da realidade dos alunos para depois apresentar e construir com eles o conhecimento. Se eu não fizesse isso, eu ia apenas reproduzir aquele dado conhecimento, eles iam sair daqui sabendo, mas lá fora eles não iam utilizar, não ia ter nenhuma finalidade pra eles” (DRICA, EN).

A colaboradora apresenta preocupação com as implicações da sua prática docente para a aprendizagem dos alunos e com a contextualização do conhecimento socializado em sala de aula, que, conforme sua percepção, não deve limitar-se ao contexto formativo, mas deve ser trabalhada em uma relação direta com a realidade social, assumindo um sentido para a vida, nesse caso, a vida no campo. Esse posicionamento da colaboradora evidencia uma concepção de docência compartilhada, construída na relação com o outro, com consciência política. A educação do campo era uma realidade que Drica não conhecia, pois sua experiência docente no ensino superior, no curso de Pedagogia e em outras licenciaturas, não tinha vinculação com educação do/no campo.

O curso de licenciatura em Educação do Campo tem características bem específicas e distantes da realidade que Drica conhecia profissionalmente. Ao longo da trajetória profissional, e não só no início da carreira docente, para todos os professores participantes da pesquisa, a docência emerge como atividade que sempre impõe desafios, novas demandas e a convivência com diversas incertezas.

A cada instituição nova que se ingresse, a cada turma recebida por semestre, em cada disciplina nova assumida, o professor terá uma diversidade de eventos possíveis, de construções, de aprendizagens, de desafios, tendo em vista a dinamicidade característica à docência, em qualquer nível de ensino. Para Flores (2004), fazem parte do exercício da docência a incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas,

características que têm sido apontadas como de uma profissão em mudança, que tem que ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e econômico.

Portanto, preciso olhar para a realidade específica de cada colaborador da pesquisa, que, no caso de Drica, é a docência na Educação do Campo. O conteúdo de sua narrativa pode ser interpretado à luz do pensamento freireano, para quem aprender significa “[...] construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem o risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 69). A aprendizagem docente e também a aprendizagem construída pelos estudantes acontecem nessa mesma dinâmica de construção/reconstrução e de abertura ao novo.

A partir do relato de Drica, considero oportuno compartilhar uma experiência de meu percurso profissional, que muito me desafiou, particularmente ao ministrar a disciplina de avaliação da aprendizagem no curso de Letras/Libras. Tratava-se de uma disciplina que já havia ministrado, porém, o público-alvo, dessa vez, era diferente. Metade da turma era formada por estudantes surdos e a outra metade por ouvintes. No primeiro dia, ao chegar à sala de aula, senti frio na barriga e muito receio por, literalmente, não saber o que fazer. Tinha a colaboração dos intérpretes, mas, ainda assim, me sentia insegura diante de uma situação nova, complexa e desafiadora.

No decorrer do semestre, fui aprendendo com os estudantes e com os intérpretes, ganhando confiança e, desse modo, pude afirmar que vivenciei uma experiência importante e significativa por me permitir aprender ensinando, como sugere (FREIRE, 1996, p. 69), ao compreender que “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...]”. A prática educativa no contexto da disciplina mencionada me desafiou a fazer adaptações e me implicou na construção de novas aprendizagens docentes.

Com essa ilustração, retomo a análise da narrativa da colaboradora Drica para ratificar o cruzamento de minha história de vida, como professora em início da carreira docente, com as histórias narradas pelos colaboradores deste estudo. Nossas histórias têm, ao mesmo tempo, dimensões individuais e coletivas, cada uma com seus contornos específicos, por depender do contexto e das condições que a iniciação à docência se dá. Sustento esse entendimento nos estudos de Tancredi (2009), que pressupõe que, dada a dinâmica das salas de aula, das escolas e da sociedade, os conhecimentos docentes precisam ser sempre reconstruídos, ampliados e aprofundados de modo contínuo, interseccionando a experiência e a teoria, o individual e o coletivo, indicando que os professores, em qualquer fase da carreira, precisam continuar a aprender.

Constato, então, que, a partir das experiências profissionais, os professores efetivam continuamente novas aprendizagens docentes envolvidos na dinâmica das salas de aula, das universidades e da sociedade. Essas experiências colaboram para que se desenvolvam como docentes e como pessoas em qualquer etapa de suas trajetórias na profissão. O colaborador Rael também comenta sobre as marcas da iniciação à docência no ensino superior, refletindo a respeito de suas necessidades formativas e sobre a formação inicial no bacharelado em Administração, afirmando que:

*[...] o meu maior desafio hoje enquanto professor do ensino superior que eu vejo é em relação à metodologia de trabalho, em relação à dinâmica de aula que eu vou dar, que é justamente quebrar um paradigma em relação ao que é educação para esse meu aluno [...] Então geralmente a primeira coisa que eu faço em sala de aula é sobre se perceber enquanto sujeito nessa disciplina e nesse contexto, que é justamente eles entenderem porque eles estão naquela disciplina, entender que essa nossa sistemática de nota quantitativa, a meu ver, é um pouco ultrapassada [...] (RAEL, EN)*

No trecho da narrativa de Rael, é possível perceber suas reflexões no que concerne a alguns componentes da prática docente, particularmente relativas ao saber ensinar e aos paradigmas inerentes a essa prática (sobre educação e sobre os alunos). Masetto (2005), em artigo sobre a aula na docência universitária, afirma que os professores questionam a respeito de como suas aulas poderiam ser mais bem aproveitadas pelos estudantes, o que os induz a rememorar técnicas de ensino que poderiam utilizar, embora não as considere tão importantes quanto o domínio do conteúdo.

O relato de Rael denota uma realidade diferente do indicado pelo autor, mas sua percepção sobre a aula não pode ser generalizada para abarcar todos os professores. O fato de Rael se preocupar com o como ensinar é indicativo de seu sentimento de pertença à profissão docente e é igualmente indicativo de seu interesse em aprender sobre as questões teóricas e metodológicas do ensino e da aprendizagem para não reproduzir acriticamente algumas práticas consagradas. Dentre as práticas consagradas que Rael questiona, destaco as práticas de avaliação da aprendizagem, resumidas à realização de provas objetivas, que têm como objetivo a quantificação de resultados da aprendizagem.

Se o professor iniciante não dispõe de uma formação inicial para a docência, necessita recorrer a outras fontes de aprendizagem sobre ensinar, que, em muitas situações, compreende as interações com os pares, a autoformação e o contexto da prática docente. Cabe realçar que, antes mesmo da formação profissional para o magistério, os futuros professores produzem aprendizagens sobre ser professor, que é resultante da socialização prévia vivenciada na condição de estudante. Contudo, essas aprendizagens não são suficientes para

credenciá-los para a prática docente, porque lhes faltam conhecimentos teóricos e práticos sobre a atividade laboral dos professores.

As narrativas do colaborador Rael, nesta perspectiva, sinalizam a importância da formação para a docência (inicial e continuada) e que, conforme expressa Tancredi (2009), os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação fundamentam a prática, ampliam os horizontes conceituais, possibilitam novas aprendizagens (teóricas e práticas) e ajudam a construir posicionamentos profissionais. Com relação a esse aspecto, faço a ressalva de que, mesmo com uma formação teórica e prática voltada para a docência, os professores não enfrentem desafios e dificuldades na docência no ensino superior e necessidade de aprender mais sobre a profissão.

Tancredi (2009) analisa essa questão lembrando de que o processo de aprender a ensinar é contínuo, complexo e requer tempo e disponibilidade por parte dos professores. Entende que os professores não chegam ao início da docência com todos os conhecimentos e habilidades requeridos para ensinar e para ser professor. Pelo contrário, a dinamicidade das práticas docentes e as mudanças que afetam a educação mostram que os conhecimentos precisam ser sempre reconstruídos, ampliados e aprofundados de forma permanente. Considerando esse entendimento, afirmo que tanto os professores que possuem uma formação para a docência quanto os que não possuem essa formação precisam aprender continuamente sobre o ensinar e a ser professor, o que pode acontecer em diferentes contextos (na experiência, na formação, na prática reflexiva).

As marcas do início da carreira docente narradas pela colaboradora Helena estão relacionadas à resistência de estudantes de licenciatura, particularmente da área de Ciências da Natureza, diante da formação pedagógica, situação que classificou como desafiadora para um professor iniciante. Helena narra sobre sua experiência em turmas da área de exatas quando da experiência vivenciada como professora substituta na UFPI:

*[...] o mais difícil na UFPI foi dar aula nas turmas que não eram de humanas, as turmas de Química, Física. O maior desafio para mim foi a turma de Física, porque eles já vem com um certo preconceito dos professores deles, e eu digo que eram dos professores deles porque eles me contavam depois que nós tivemos mais proximidade no final da disciplina, eles me contaram que os professores dessas outras áreas falavam para eles que as disciplinas pedagógicas eram besteira. Então eles já chegavam com certo preconceito. E o outro fato também é que eu era mulher. Uma mulher dentro de uma turma de física com cinquenta homens. Então, para mim, isso também ficava muito difícil: ser mulher, em uma sexta feira a noite, em uma turma de física [...]* (HELENA, EN)

A narrativa da professora Helena chama a atenção para dois pontos principais e que foram marcantes em seu início da carreira docente no ensino superior. As experiências que



marcaram sua trajetória na etapa início da profissão se referem à atuação em cursos da área de exatas, pois os estudantes demonstravam concepções negativas em relação às disciplinas pedagógicas que fazem parte dos currículos de cursos de licenciaturas. O relato da professora é revelador de conflitos epistemológicos entre as diferentes áreas de formação de professores e traz à tona a discussão recorrente acerca dos conhecimentos necessários aos professores, bem como explicita que muitos estudantes de licenciatura da área de exatas não se identificam como futuros professores, mas como se estivessem se formando como bacharéis.

O curso de Pedagogia<sup>3</sup>, em sua trajetória histórica, evidencia incompreensões em relação à área com as disputas em relação à sua epistemologia, ao seu conteúdo e à sua identidade. Em uma instituição como a UFPI, o Centro de Ciências da Educação/CCE, espaço onde se deu a experiência da colaboradora, a estrutura organizacional é a partir de departamentos. No CCE, estão vinculados os departamentos de Métodos e Técnicas de Ensino/DMTE e de Fundamentos da Educação/DEFE, entre outros, os quais ofertam as disciplinas pedagógicas para atender às demandas do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas.

Sobre esse aspecto pairam, ainda, outras questões, complexas e amplas, envolvendo o currículo de formação de professores e a construção histórica do conhecimento em cada área sobre as quais não vou me debruçar aqui. As licenciaturas, de modo geral, aquelas que se desenvolvem no campo das Ciências Exatas, têm resistência ao conhecimento pedagógico, mas “[...] torna-se imperativo pensar em pedagogias universitárias que contemplem a especificidade epistemológica deste nível de ensino” (BOLZAN, ISAIA, 2006, p. 495). Isso é necessário para que os docentes, inclusive aqueles que estão iniciando a carreira, compreendam que a profissão docente requer um conhecimento especializado, importante para lidarmos com as demandas e os desafios específicos da docência universitária.

O contexto e a sala de aula universitária, embora seja espaço plural, onde se fazem construções e reconstruções de valores, concepções e ideias, reflete as contradições e as problemáticas que estão presentes na sociedade. Conforme Bolzan e Isaia (2010), a aula

---

<sup>3</sup> Tomamos por base Franco (2008) e Carvalho (1996) para reconhecer as questões históricas envoltas no curso de Pedagogia. Franco (2008) nos esclarece sobre o fato de que a mesma ora foi entendida como ciência da educação, ora como arte da educação e ora como ciência, e que essa triplicidade conceitual, nem sempre bem articulada historicamente, carrega as indefinições do campo de conhecimento dessa ciência, desde a origem do termo, até a estruturação do seu campo científico, decorrendo hoje na problemática que enfrentamos ao refletir sobre a identidade da Pedagogia. Já Carvalho (1996) fala em ciências da educação (no plural), grupo do qual a Pedagogia faz parte, e as quais são consideradas como prolongamentos ou aplicações especiais das diferentes ciências sociais e humanas, que encaminha para uma prática interdisciplinar. Desse modo, entendemos que o campo de disputas entre as diferentes áreas do saber se evidencia na prática docente do licenciado em Pedagogia, sobretudo na docência em áreas tão distintas como é o caso das exatas.

universitária constitui lugar no qual se assumem ideias, comportamentos e ações que podem ser apropriados a partir das regras produzidas nesse espaço sociocultural, permitindo aos docentes e aos futuros profissionais que sejam capazes de enfrentar situações conhecidas ou problemas novos e desconhecidos a serem experimentados.

Deduzo do pensamento das autoras que a prática docente é desafiadora, não só para professores iniciantes, mas também para os professores mais experientes, ambos se verão confrontados por questões culturais, entre outras, que vão para além dos muros da universidade e perpassam o ensinar e o aprender. Apesar disso, entendo a universidade, me reportando especificamente à UFPI, contexto da experiência da colaboradora e meu contexto de atuação, como sendo um lugar propício para a construção do respeito e do conhecimento das diferenças. O colaborador José sinaliza como marcas do início da carreira docente no ensino superior: incumbência de trabalhar com o eixo da pesquisa, lidar com o público alvo da educação especial/PAEE e interagir com alunos com histórico de depressão e com deficiências:

*Então, um ponto que eu posso destacar que marcou esse início da minha carreira docente foi exatamente essa questão de realizar pesquisas com os discentes. E, a partir disso, outra temática que eu também construí nesse início da docência superior foi a questão de saber lidar com universitários que hoje enfrentam um problema gravíssimo, que é a questão da depressão, deficiências múltiplas. Eu também fiquei marcado com esse aspecto no sentido de que eu não me sentia nenhum pouco preparado para dar aula para esse tipo de pessoal. (JOSÉ, EN)*

O colaborador José entende que alguns dos desafios que marcam sua prática docente decorrem da ausência de formação para lidar, por exemplo, com estudantes com deficiências e com depressão. A prática docente, em diferentes momentos, em virtude de sua natureza imprevista (apesar de ser planejada), será palco de muitos desafios para os professores, que exigirão investimentos em estudos e na formação continuada. Considero oportuno lembrar que a formação inicial não dá conta de todas as demandas do exercício da docência, não se trata de dizer que haja lacunas nessa formação, mas que a prática docente é inusitada e complexa, revelando a formação continuada como um dos caminhos possíveis e necessários para contemplar as necessidades formativas que vão surgindo nos diferentes espaços e tempos do exercício da profissão docente.

Reitero que não há uma formação específica para a docência no ensino superior que aborde as suas especificidades pedagógicas. Mediante essa realidade, cabe aos professores iniciantes assumir o compromisso com a formação permanente, recorrendo a diferentes fontes para qualificar a prática docente. No que se refere às dificuldades do colaborador na

orientação de pesquisas com discentes, é possível ter, como referência, a pós-graduação *stricto sensu*, que objetiva a formação de pesquisadores. Em relação à importância da formação, em nível de mestrado e doutorado, para o professor universitário, concordo com Freire e Fernandez (2015) ao dizerem que não se trata de desconsiderar a necessidade e o valor da titulação para a formação profissional dos docentes do ensino superior, mas que é preciso levar em conta que há outros aspectos tão ou mais fundamentais quanto à formação *stricto sensu*.

A pesquisa, como mencionei, foi pontuada como um desafio da prática docente do colaborador José. Ressalto sua importância no contexto do ensino superior e, conforme Severino (2007), é extensiva a todo o tecido da instituição universitária, onde se desenvolve capilarmente. De acordo com o autor, tanto quanto o ensino, a pesquisa precisa ser organizada no interior da universidade, efetivamente comprometida com a proposta de criação de uma tradição de pesquisa. Para tanto, é preciso que existam os meios necessários, em termos de condições objetivas e de infraestrutura física e financeira, para que possa atingir esse fim, cabendo delinear uma política no âmbito da qual possam ser elaborados e desenvolvidos planos, programas e projetos de pesquisa.

Considero a extensão uma dimensão negligenciada na formação docente e percebo que muitos universitários passaram pela condição de estudante sem conhecer essa dimensão da prática universitária. Nesse contexto, posso questionar: de que modo ou a partir de que fontes os professores aprendem a articular essas três dimensões: ensino, pesquisa e extensão? Afirmo que essa aprendizagem é construída especificamente a partir da prática, com a observação de práticas institucionais e das ações de professores mais experientes. Conforme Melo e Naves (2012), ensino, pesquisa e extensão, como dimensões do trabalho desenvolvido nas IES, são articulados apenas em nível de discurso, mas, no cotidiano, acontecem, na maioria das vezes, de maneira isolada e a pesquisa é a dimensão de maior prestígio.

De fato, a pesquisa conta com maior prestígio, talvez pelo fato de os professores universitários serem pesquisadores, devido à formação que desenvolvem na pós-graduação *stricto sensu* e ao peso que a titulação tem no ambiente acadêmico. O ensino é a atividade principal dos professores universitários, para a qual aqueles que possuem formação docente estão preparados, porém a sua articulação com as demais, no caso, a pesquisa e a extensão, essa, sim, não foi objeto da formação nem dos professores licenciados, nem dos professores bacharéis. Ao ingressar nas IES, o professor terá que construir aprendizagens sobre cada uma das dimensões da prática docente universitária e a compreender as relações entre elas.

O colaborador Lucas, a exemplo dos demais, narra as marcas da prática docente em sua iniciação à carreira, com realce para o potencial de aprendizagens sobre a profissão, que podem ser produzidas nessa etapa da trajetória profissional. O professor reflete a respeito de diferentes fatores da rotina da profissão docente que considera marcantes em seu processo de tornar-se professor universitário e de viver o cotidiano da docência:

*Quando iniciei minha atividade docente no IFPI (ensino médio, subsequente e superior), a primeira dificuldade foi entender como tudo funcionava (desde o sistema de dados, salas de aula, campus, profissionais de outras áreas, a quem devo me reportar para qualquer coisa etc.) e, ao mesmo tempo, preparar as aulas de três turmas diferentes (de níveis diferentes). Aos poucos fui notando que todo o meu tempo no campus era dedicado a preparar aula, e que muitas vezes eu terminava a preparação dessas aulas pouco antes do início dela (um desespero total). Eu não tinha ainda noção de organização do tempo e das aulas, além de ter de estudar novamente vários conteúdos, devido ao tempo que tive longe dos livros de graduação durante minha pós-graduação. Foram apenas 5 (cinco) meses nessa IES, mas foram 5 meses intensos, com aulas nas férias, cargos administrativos e muitas outras funções além de ministrar aula. A minha única ajuda nesse período foi minha esposa, que já era professora dessa mesma IES há mais de um ano. [...] eu senti falta de um tutor nesse início de carreira, alguém de me mostrasse o caminho, como fazer e onde procurar. Eu sinto que essa falta de contato e a “política” do “se vira!” acaba não só prejudicando o docente iniciante, mas também o curso como um todo, uma vez que, pela falta de experiência do docente, os conteúdos podem ser mal ministrados e a formação dos alunos prejudicada. Outro problema que senti foi a quantidade de disciplinas diferentes em um primeiro momento. [...] Quando eu entrei na UFPI, não estava esperando poucas disciplinas ou poucas aulas, estava esperando pegar disciplinas próximas ou iguais, para que meu tempo estudando para preparar as aulas não fosse tão corrido e eu pudesse me dedicar melhor naquelas disciplinas. Para piorar, no meu segundo período no curso, tive que ministrar novas disciplinas (a tal da rotatividade) diferentes da do período anterior. Esse tipo de rotatividade só é interessante depois que o docente já preparou aquela disciplina da melhor forma e isso só acontece na segunda ou terceira vez seguida que o docente a ministra. (LUCAS, ME)*

O colaborador Lucas descreve várias situações inerentes ao trabalho docente que constituíram desafios em sua história profissional no início da carreira docente. Inicialmente, faz referência às dificuldades que sentiu para entender a dinâmica e organização institucional. Conforme Gaeta e Masetto (2013), o contexto das práticas docentes configura-se como espaço complexo e difícil, que demanda tempo de ser compreendido por quem nele pretende atuar de forma competente e com profissionalismo.

Essa realidade descrita pelos autores é bastante desafiadora para os docentes iniciantes na pedagogia universitária, torna sua prática docente mais trabalhosa e aguça o sentimento de solidão e a luta para sobrevivência na profissão, que é fundamentada na construção de aprendizagem docente em cenário no qual, ao mesmo tempo, precisa dar conta de diferentes demandas como, por exemplo, preparar aulas para diferentes turmas, estudar, gerir o tempo/espaço da sala de aula.

Um professor iniciante dispende uma boa parte do seu tempo preparando suas aulas, segundo o relato do professor Lucas, pela necessidade de apropriação do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo. Os processos de planejamento e de organização da aula requerem apropriação teórica do conteúdo a ser socializado. O professor Lucas confirma que planejar demandava muito tempo e muito estudo era reservado para preparar aulas e essa preparação, muitas vezes, se estendia até a véspera da aula, o que se constituía um verdadeiro desespero para ele.

O professor Lucas considera problemático um professor em início da carreira na docência universitária assumir, simultaneamente, disciplinas diferentes a cada semestre devido à rotatividade entre os docentes nas mesmas. O fato de, a cada semestre, o professor ter que ministrar diferentes disciplinas provoca uma sobrecarga de trabalho, pois precisa se desdobrar para aprofundar conhecimento em cada uma delas. Infiro, fundamentada nos estudos de Masetto (2005), que a realidade vivenciada pelo professor o encaminha para a aula centrada no ensino, com o mero objetivo de transmissão de conhecimentos e não no paradigma da aprendizagem, cuja preocupação é o desenvolvimento do estudante como pessoa em diferentes aspectos (intelectuais, habilidades humanas e profissionais, desenvolvimento de valores ligados à vida e à profissão, entre outros).

Para que isso aconteça, é necessário que o professor iniciante tenha tempo e oportunidade para a produção dos diferentes conhecimentos docentes (conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento do contexto, por exemplo). Ou seja, carece de tempo e oportunidade para ampliar e aprofundar conhecimentos e aprendizagens docentes. Alerto que, sem uma vinculação a uma área de conhecimento específica, o professor produz uma identidade vacilante e pode não se aprofundar em nenhuma delas, fato que compromete o planejamento e a prática docente e a aprendizagem dos alunos.

Como afirma Tancredi (2009, p. 15), “[...] aprender a ensinar envolve adquirir conhecimentos profissionais relacionados ao nível de ensino e às disciplinas/componentes curriculares pelos quais um professor se responsabiliza”. As ponderações da autora confirmam o incômodo expresso por Lucas em relação à rotatividade das disciplinas ministradas, que reduz o tempo para ampliação e aprofundamento de aprendizagens docentes. Com essa realidade e sem contar com o apoio e parceria de professores experientes, a aprendizagem pode se realizar a partir de tentativas e erros. Pryjma e Oliveira (2016) falam em ensaios da docência, positivos ou negativos, que são as escolhas e as ações dos professores que, sob uma reflexão autocrítica, contribuem para a melhoria do fazer pedagógico e provoca bem-estar profissional.

Desse modo, depreendo que cabe papel central à reflexão que esse professor empreende no sentido de que as inúmeras escolhas que faz (envolvendo tentativas e erros) colaborem para seu desenvolvimento profissional. No relato de Lucas, identifiquei que atuou como docente do IFPI, por um período de cinco meses, até tomar posse como docente da UFPI (instituição em que se formou). Considera que o período como professor substituto foi curto, porém bastante intenso e rico no que concerne aos desafios e aprendizagens.

A análise do *corpus* das narrativas evidencia que os professores iniciantes, envolvidos com a pesquisa, vivenciaram o desafio de conciliar o trabalho em duas ou mais instituições, o que tem a ver com a questão da desvalorização salarial e por ser essa uma maneira desse professor, que está ingressando na docência superior, adquirir experiência para, posteriormente, se estabelecer profissionalmente. Essa realidade dá aos professores a sensação de ter, literalmente, sobrevivido, ao final de cada ano, em face dos dilemas e dificuldades diante das várias demandas de cada uma das instituições em que atuam.

O início da carreira docente é uma etapa desafiadora e diferentes aspectos podem constituir marcas dessa etapa da trajetória profissional. Pelos registros narrativos dos colaboradores da pesquisa, as marcas do início da carreira podem ser a rotina que engloba diferentes atividades, em alguns casos, com a formação em nível de pós-graduação, em outros, com a concomitante atuação em instituições privadas e públicas, às quais têm diferentes demandas e especificidades, ou mesmo o encargo por diferentes disciplinas a cada semestre, o que dificulta uma vinculação identitária e a apropriação necessária de conhecimento referente a cada uma delas. Pode constituir marca do início da carreira a percepção de que há muitas aprendizagens que precisa construir, diferentemente de uma concepção do senso comum, de que, por ser recém-formado, esteja mais atualizado em termos de conhecimento.

A confrontação com diferentes realidades na docência no ensino superior também pode se constituir marca do início da carreira e também para professores experientes. Em diversas situações e momentos da trajetória profissional, o professor é desafiado, é chamado a construir novas aprendizagens e, conforme vai adquirindo mais experiência, ganha confiança para lidar com cada uma delas.

A ausência de uma formação para a docência pode constituir marca da iniciação à carreira de professores universitários bacharéis, porque reconhece necessidades formativas em sua prática docente e preocupa-se com o ensino, tendo como referência para análise a experiência que teve como estudante do ensino superior, que também é uma fonte de aprendizagem, recorrendo, também, a outras, como o conhecimento compartilhado com os

pares. Desse modo, reafirmo a importância da formação, inicial e continuada, para o exercício da docência universitária, o que não exclui o fato de que, mesmo aqueles que possuem formação docente, vivem os desafios de aprender a ser professor do ensino superior.

A docência no ensino superior assume contornos específicos dependendo da instituição em que o professor atue. Na prática docente universitária, o professor iniciante pode se deparar com questões complexas, como disputas epistemológicas entre as diferentes áreas de conhecimento, o que é decorrente do processo de construção do conhecimento, da própria organização estrutural do ensino na universidade, entre outras questões, o que se constitui desafio para o professor que está ingressando.

Demandas surgidas da prática docente podem se constituir marcas do início da carreira e exigirá dos professores investimentos em estudos e na formação continuada a partir do reconhecimento da natureza imprevista da prática docente e de que a formação inicial não consegue dar conta de todas as demandas. A aprendizagem da natureza complexa da docência universitária, relacionada a fatores a nível micro e macro, também pode se constituir desafio do início da carreira quando o professor iniciante reconhece que ser professor universitário é bem mais do que dar aulas.

### 2.3 REFLEXÕES DO PROFESSOR INICIANTE SOBRE SI E SOBRE SUA PRÁTICA

A tese que sustenta essa pesquisa é a de que professores em início de carreira no ensino superior constroem aprendizagens docentes nas experiências profissionais a partir da reflexão sobre o vivido, sobre suas ações e concepções, sobre suas identidades, colaborando, assim, para o desenvolvimento da prática docente. As narrativas produzidas pelos colaboradores da pesquisa evidenciam a presença da reflexão em seus processos de aprendizagem docente em início de carreira no ensino superior como sendo um aspecto impulsionador da construção de aprendizagens. O próprio ato de narrar, que eles realizaram na entrevista e no memorial, propicia o desenvolvimento de reflexões formativas a partir do falar e do escrever sobre si.

O professor iniciante no ensino superior, diante dos desafios que enfrenta, da especificidade da docência no ensino superior e das diversas situações novas com as quais se depara apoia-se nas aprendizagens docentes construídas na prática profissional impulsionadas pela reflexão sobre sua prática, sobre suas concepções, sobre caminhos possíveis seguidos. Day (2001, 272) adverte que as aprendizagens “[...] meramente através da experiência limita o desenvolvimento e que os professores se empenham numa aprendizagem que tenha algum

interesse e significado para eles”. Concordo com o autor por compreender que as aprendizagens docentes possuem diferentes fontes (a prática docente, as interações com os pares e os processos formativos, entre outras).

No que concerne à reflexão e à pesquisa na prática, Tancredi (2009) afirma que constituem elementos importantes para os professores compreenderem melhor seus próprios conhecimentos, concepções e valores para pensarem, de forma mais crítica, a própria prática e sua reelaboração. A autora acrescenta que a reflexão e a pesquisa são ferramentas importantes no desenvolvimento da consciência sobre as próprias concepções, conhecimentos e práticas, pois permitem colocar em xeque o trabalho, a aprendizagem dos alunos, as propostas da escola, as políticas públicas educacionais, os currículos, os materiais didáticos.

Antes de tudo, ressalto que a reflexão é uma característica humana, todos os homens refletem cotidianamente, nas diversas situações. Neste estudo, trato, especificamente, da reflexão que o professor empreende na e sobre sua prática. Conforme Tancredi (2009), a reflexão é um elemento importante para os professores compreenderem melhor seus próprios conhecimentos, concepções e valores para olharem, de forma mais crítica, a própria prática e para se dispuser a alterá-la. Nas narrativas dos colaboradores da pesquisa reverberam reflexões sobre suas experiências, sobre si mesmos, sobre suas concepções de ensino e sobre quem são no início da carreira profissional. A reflexão na/sobre a prática docente, de natureza individual, ocorre no calor das ações para dar respostas imediatas às situações imprevisíveis dessa prática.

A importância da reflexão se dá no sentido explicitado por Vaillant e Marcelo (2012), que afirmam que os professores principiantes necessitam da capacidade de refletir, de avaliar e para aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes. Desse modo, penso a reflexão como um elemento necessário ao processo de aprender a ser professor no início da carreira, por colaborar com a conscientização sobre a profissão, sobre a prática e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Tancredi (2009) descreve diferentes momentos da reflexão, referindo-se à reflexão individual e à coletiva. Esclarece que a reflexão individual é o primeiro momento reflexivo vivenciado pelos professores, efetivando-se a partir do estabelecimento de relações entre conhecimentos anteriores e novos conhecimentos, entre práticas anteriores e as atuais. Essa reflexão resulta no conhecimento de si, das práticas desenvolvidas e do contexto dessas práticas. A reflexão coletiva decorre das interações com os pares a partir do compartilhamento de experiências e conhecimentos, caracterizando-se como importante fonte de aprendizagem docente.



Considerando os conteúdos das narrativas, constatei que os professores iniciantes, inseridos na pesquisa, têm a oportunidade de reflexão contínua sobre suas práticas, especialmente quando se deparam com algo novo, que constitui desafio que precisam superar, refletem sobre o vivido para construir seus próprios julgamentos com o objetivo de tomada de decisões, tendo por base o conhecimento e a experiência que vivenciam. Para pensar essas questões, dialogo com os estudos de Zeichner (1993, p. 17) a respeito da ideia de professor como prático reflexivo e da riqueza da experiência que reside na prática de bons professores. O autor afirma que “[...] o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre sua experiência”. A reflexão, neste sentido, fortalece a construção de aprendizagens docentes no início da carreira. É necessário mencionar, também, sobre ensino reflexivo no contexto do ensino superior, conforme as referências de Zeichner (1993), por ser um contexto de exercício da docência que tem sua complexidade.

Para que a reflexão cumpra seu papel importante na construção de aprendizagens e no desenvolvimento da prática docente, é necessário que aconteça tanto em nível individual quanto a nível coletivo, de modo a alcançar a análise crítica das práticas. Os excertos narrativos apresentados na sequência mostram reflexões realizadas pelos colaboradores da pesquisa algumas sobre a prática, sobre suas concepções de ensino, e outras reflexões sobre si. Neste sentido, a narrativa da colaboradora Arya, apresenta reflexões sobre sua aprendizagem docente a partir da experiência que vivenciou em sala de aula:

*[...] cito uma experiência atual na UESPI. Atualmente, ministro a disciplina de educação do campo no curso de Pedagogia. A referida disciplina não fez parte da matriz curricular da minha formação inicial, dessa forma, indaguei: como trabalhar com uma disciplina que desconhecia totalmente? Nesse contexto, busquei atualização juntamente com meus colegas, com o objetivo de conhecer as nuances da disciplina. A aprendizagem é contínua, é diária e faz parte da vida. Não é diferente no contexto educacional. Aprendi a dar aulas? Será que sei mesmo? [...] Para atuar no ensino superior, faz-se necessário uma pós-graduação, porém, é suficiente apenas dois anos para a formação? Não! (ARYA, ME)*

A colaboradora Arya analisa seu processo de constituição como professora do ensino superior questionando o saber ensinar e as aprendizagens da docência decorrentes da formação inicial. Esses questionamentos fizeram com que Arya percebesse que a aprendizagem docente é processual e contínua. Não se resume ao conhecimento para ministrar conteúdos de determinada disciplina, o aprender a ensinar envolve uma gama de outros conhecimentos e aprendizagens docentes. Em suas reflexões, a colaboradora Arya percebe que a formação inicial não é suficiente para o exercício da docência, que uma parte da aprendizagem se constrói e se consolida a partir da prática, na autoformação e nas interações

com os pares. Em decorrência dessa percepção, Arya questiona: “[...] aprendi a dar aulas? Será se sei mesmo?”. Esses questionamentos a induziram a questionar, também, a formação exigida para atuar no ensino superior, a pós-graduação *stricto sensu*, concluindo que esta não é suficiente.

O professor nunca estará totalmente preparado para as incertezas, mudanças e dinamicidade da docência, em qualquer nível de ensino. A qualquer tempo, podem surgir distintas situações que o encaminharão a construir novas aprendizagens e, nesse sentido, o processo reflexivo colabora com a ressignificação cada experiência. No caso de Arya, as reflexões que desenvolveu contribuíram para que reconhecesse sua condição de aprendiz, o que é importante para abraçar cada nova oportunidade de aprender a ensinar e a se desenvolver profissionalmente. Para analisar o reconhecimento de Arya sobre sua condição de aprendiz, tomo como referência que “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da natureza vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50). Na sequência da narrativa de Arya, verifiquei a confirmação de que a aprendizagem docente é contínua:

*[...] tenho aprendido muitas coisas, referentes à própria docência, aos desafios que a gente enfrenta realmente na nossa prática, muitas coisas que a gente aprende durante a prática cotidiana e essas experiências tem me feito refletir, na verdade! Refletir sobre a minha carreira mesmo [...] (ARYA, EN).*

O professor iniciante, ao refletir sobre as tensões, sobre os desafios, sobre ser professor e sobre a complexidade da prática docente na universidade constrói aprendizagens, como também, a partir das aprendizagens que constrói, desenvolve reflexões que colaboram para consolidar (ou não) sua identificação profissional. A importância da reflexão vai ao sentido destacado por Bolzan e Isaía (2006), ao se reportarem ao processo autorreflexivo, que é importante para que as atividades educativas sejam conscientemente executadas e que seja possível aos professores compreender o porquê, o como e o para que suas práticas se efetivem. Entendo que essa conscientização é fator elementar para uma prática docente direcionada politicamente e que provoque transformações. A colaboradora Drica explicita em sua narrativa que a prática reflexiva permeia seu percurso na sala de aula, informando:

*[...] em cada aula eu aprendi a olhar para a minha prática com um olhar de inquiisição, um olhar realmente de instigação, de reflexão do que eu estava fazendo, tanto que eu lembro que sempre que eu saía da sala quando eu chegava em casa eu já ficava pensando: “Nossa, mas a minha aula foi terrível”. [...] eu tinha domínio do conteúdo, mas eu não sabia fazer a mediação. Eu sabia que eu tinha que conversar com os alunos, mas eu não sabia fazer a mediação, porque era 40 alunos, em um sábado à tarde, um público diferenciado porque eram*

*os alunos da noite, eles tinham dificuldade de concentração e de entendimento (eu acho que porque também eu falava muito pra dentro, eu não falava para o aluno, eu não tinha postura de professora), porque professora ela tem que ter uma postura, ela tem que falar pra fora, ela tem que se posicionar, ela tem que refletir sobre o que ela está falando, ela tem que pausar na fala. Eu falava acelerado, eu falava com medo, eu não tinha segurança [...] mas, depois eu fui percebendo que além do domínio do conhecimento era necessário o domínio de outros saberes. (DRICA, ME)*

A professora Drica demonstra perceber que a reflexão é exigência da prática docente para que os professores questionem suas ações, percebam suas limitações e possibilidades. Segundo seu relato, confirma a importância da reflexão para o autoconhecimento, para ter consciência sobre sua prática, para o reencaminhamento da prática e para a constituição da sua identidade como docente. Freire (1996) fala da necessidade da reflexão crítica sobre a prática, afirmando que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Percebo esse aspecto na fala da colaboradora Drica ao avaliar sua prática docente por meio da autocrítica, inferindo a possibilidade de mudanças na mediação pedagógica, nas interações com estudantes (por compreender que para ensinar não basta saber o conteúdo) e em relação às suas posturas em sala de aula. Nesse sentido, precisamos pensar a prática reflexiva, como assinala Zeichner (1993), como a vinda à superfície das teorias práticas do professor para análise crítica e discussão. Desse modo, as reflexões expressas por Drica nesse trecho narrativo evidenciam, na verdade, um movimento formativo quando parte da prática, da experiência, para a construção e mobilização de saberes e aprendizagens.

Conforme Pryjma e Oliveira (2016), na prática docente, as distintas situações vivenciadas pelos professores passam a influenciar diretamente sua capacidade de refletir, a exemplo de constrangimentos sofridos em alguma situação, das limitações pessoais de qualquer ordem e questão emocional. Penso que, no caso dos professores iniciantes no ensino superior, um aspecto que influencia sua capacidade de refletir é o seu pouco arcabouço experiencial que faz com que situações novas sejam desafiadoras e os instiguem a refletir para buscar soluções e caminhos a seguir. De acordo com os referidos autores, é preciso reconhecer que nem sempre a ação de reflexão sobre os resultados considerados como negativos se efetiva de modo a reorientar as práticas. Considero pertinente essa compreensão, uma vez que a reflexão é dirigida, muitas vezes, apenas para a resolução de situações práticas, sem considerar que existem diferentes fatores condicionam o trabalho docente. A partir da narrativa da professora Drica, percebo que a iniciação à docência, em seu caso particular, tem favorecido uma postura reflexiva em sua prática docente, como evidenciado a seguir:

*[...] esse início foi difícil, mas também foi um espaço de construção, porque eu busquei ter autonomia de como trabalhar em sala de aula. Em um primeiro momento foi de dificuldade, mas depois foi de libertação [...] eu exercitei demais a escuta sensível, eu estava em contato com o aluno e sempre percebendo o que ele precisava pra entender aquilo que estava tão difícil pra ele, coisa que na graduação eu não via os professores interessados em saber qual era minha dificuldade, porque eu não estava entendendo determinado conceito. [...]* (DRICA, EM)

O relato de Drica apresenta reflexão sobre sua prática docente na experiência do tirocínio, no que se refere à construção de sua autonomia e à interação com os estudantes para assegurar a aprendizagem dos estudantes. Drica rememora que viveu desafios, mas que construiu aprendizagens. O processo de reflexão explicitado no relato da colaboradora Drica mostra que compreende ser autora de sua prática, consciente do seu papel na mediação do conhecimento, cuja centralidade é acompanhar as aprendizagens dos estudantes para diagnosticar suas dificuldades e suas potencialidades. Mizukami (2006) destaca algumas contribuições da literatura sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência que ajudam a delimitar algumas direções e frentes de investimento para processos formativos do formador, dentre os quais a compreensão da reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional, ou seja, permite olhar sua prática para reorientá-la tendo em vista a aprendizagem dos alunos ao mesmo tempo em que colabora para sua aprendizagem docente.

Drica expressa uma prática docente sensível às singularidades dos estudantes ao se referir à proximidade com os estudantes na intenção de facilitar o processo de aprendizagem. Posso deduzir que a proximidade com os estudantes foi produzida com o desejo de buscar informações sobre eles e sobre como aprender para rever suas concepções e suas práticas. A seguir, a colaboradora enfatiza a sala de aula como espaço de aprendizagens, afirmando:

*[...] a sala de aula é um espaço micro de aprendizagens e é preciso que nós, professores, reflitamos sobre o que fazemos nesse espaço, tendo em vista que aprendemos para a vida. No início de minhas aulas busco saber quem são meus alunos, o que eles esperam da disciplina, e de que forma essa disciplina poderá contribuir para sua vida* (DRICA, ME).

A professora Drica entende a sala de aula como espaço de aprendizagens e que é necessário que o professor reflita sobre sua prática. Acrescento que a reflexão é imprescindível ao professor que almeja a construção de uma prática autônoma e crítica, A colaboradora ratifica seu interesse em saber quem são seus alunos, quais são suas expectativas para, a partir desse conhecimento, contribuir efetivamente com seus processos de formação. Day (2004) fala sobre “olhar para além da superfície”, explicando que os professores com uma paixão pelo ensino esforçam-se por olhar por trás das máscaras que cada aluno apresenta,

o que é a base para a construção de uma relação professor-aluno que seja autêntica. O professor iniciante, por ter o aluno como um coadjuvante do seu processo de aprendizagem, pode acabar se esforçando para enxergar esse aluno em suas demandas e pensar de que modo pode aprender com eles.

O posicionamento de Drica me remete a falar da aprendizagem colaborativa, que, juntamente ao conhecimento profissional compartilhado, são condições para o desenvolvimento e concretização do fazer-se professor ao longo da trajetória pessoal e profissional. Bolzan e Isaia (2010) asseveram que a aprendizagem pode ser compreendida a partir da dinâmica das trocas entre os pares/docentes/discentes, o que implica a autonomia dos sujeitos envolvidos nesse processo, permitindo-lhes, a partir da reestruturação individual dos seus esquemas de conhecimento, resolver situações didático-pedagógicas e profissionais. Pelo relato da colaboradora Drica, essa aprendizagem colaborativa se dá com os alunos.

Helena tece, no recorte de sua narrativa, algumas reflexões que desenvolveu após aulas ministradas, projetando questionamentos que contribuem para a organização de sua prática docente:

*[...] quando fui para casa, estava orgulhosa de mim, e estava com medo também, tais como: se eu não souber responder as perguntas que me fizerem? E se as minhas aulas forem chatas? Porque os alunos falavam tão pouco? Por que eles não liam os textos? Será que eles gostaram de mim? [...] Em uma conversa informal com uma amiga de profissão, confessei os meus medos e ela disse: não se preocupe, eles não conhecem a pessoa. Questionei-me: então elas não se misturam? Ou não devem se misturar? (HELENA, ME)*

A leitura da narrativa da professora Helena traz à nossa memória as ideias de Masetto (2005, p. 79) sobre a docência universitária para repensar a aula ao afirmar: “[...] nós, professores universitários, consumimos grande parte do tempo em nossas atividades em sala de aula e, ao menos teoricamente, estamos sempre a nos questionar como poderiam ser mais bem aproveitadas [...]”. À luz do pensamento desse autor, considero relevantes os questionamentos pela possibilidade de colaboração com seu processo de aprendizagem e para constituição de sua identidade docente.

Em suas reflexões, a colaboradora analisa diferentes aspectos envolvidos na aula, tais como: necessidade de o professor saber o conteúdo e saber ensinar, e, ainda, necessidade de mobilização dos estudantes na mediação pedagógica. Esses aspectos foram traduzidos em sua narrativa pela expressão do medo de não saber o conteúdo, de não saber como fazer e de não saber como agir. Ressalto que questionamentos feitos pela colaboradora desafiam os professores, iniciantes ou experientes, a revisitarem suas práticas docentes.

Um dos aspectos importantes da narrativa diz respeito ao compartilhamento de suas reflexões com os pares por meio de conversa informal com uma colega, revelando medos, suas experiências e, em decorrência disso, refletiu a respeito das inter-relações entre a pessoa e a profissional que está sendo. Nóvoa (1995) sugere que há urgência para se encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores se apropriarem dos seus processos de formação para dar sentido a eles no quadro das suas histórias de vida. Souza (2001) também contribui com essa temática ao constatar que as inter-relações entre as dimensões pessoal e profissional se constroem, concomitantemente, à produção do processo identitário, ou seja, essas duas dimensões não se separam na constituição de um sujeito total, holístico.

Realçar a indissociabilidade das dimensões pessoal e profissional tem sentido para reforçarmos que a prática docente, neste caso, na universidade, envolve também a dimensão pessoal, que precisamos pensar os estudantes como pessoas. Nóvoa (1995) e Souza (2001) me ajudam a reiterar que não é possível fazer uma separação entre o que somos como pessoas e o que somos como profissionais, que estas dimensões estão e devem estar totalmente imbricadas, tendo em vista que, na constituição do ser professor, constitui também a pessoa e vice-versa.

As reflexões realizadas pelo colaborador Lucas revelam autocríticas em relação à sua prática docente, no que se refere especificamente à tríplice dimensão da docência universitária, relativa à articulação do ensino, pesquisa e extensão. Analisando o conteúdo da narrativa, percebo que o professor iniciante, na efervescência das descobertas sobre a profissão, vai constituindo sua identidade e, se investir no desenvolvimento de reflexões, poderá compreender a pessoa e o profissional que se torna, identificando suas inter-relações. O colaborador Lucas reflete sobre seu percurso profissional destacando que:

*[...] a nossa profissão é três em um. Não é só uma! Dar aula talvez seja a que eu tenha tido mais dificuldade porque eu me cobrei muito pra dar aula. [...] e esse ambiente de grupo, da parte de pesquisa e de extensão, eu já estava mais acostumado e eu já queria fazer. Então eu me cobro menos, porque eu tenho a impressão de que eu tenho mais habilidade para isso. (LUCAS, EN)*

Lucas destaca as três dimensões que integram a docência. Compreende que a docência na universidade não se limita ao ensino, mas exige dos professores o envolvimento também com a pesquisa e com a extensão. Revela em sua narrativa que tem mais afinidade e mais segurança com a extensão e a pesquisa, por ter sentido mais dificuldades com o ensino, o que fazia com que se cobrasse muito para conseguir ministrar boas aulas. Essa dificuldade,

em relação ao ensino, tem algumas razões, como sua formação, o processo de aprendizagem que está construindo no início da carreira e a consciência da responsabilidade por atuar na mesma instituição em que se formou, que considera uma referência no ensino. Com relação à sua formação, que é em Licenciatura em Química, pontuei, no tópico anterior, sobre as marcas do início da carreira, como o currículo dos cursos de licenciaturas, que possuem um reduzido número de disciplinas pedagógicas, necessárias para o exercício da docência. Desse modo, o professor, ao ingressar no efetivo exercício docente, percebeu que precisaria recorrer a outras fontes para construir aprendizagens docentes.

A segunda razão da dificuldade sentida por Lucas quanto ao ensino é que, na condição de professor iniciante, encontra-se ampliando aprendizagens docentes a partir da prática, que o aprender a ser professor se consolida também na prática docente. Considero que o modo como se dá o processo de iniciação profissional de cada professor depende de sua formação, das experiências anteriores de cada um e do sentido que cada um atribui à trajetória pessoal e profissional. Para o trabalho com cada uma das dimensões da docência universitária, os professores podem ter diferentes fontes de aprendizagens.

A terceira razão da dificuldade de Lucas em relação ao ensino pode ser atribuída a reflexões sobre a responsabilidade por atuar na mesma instituição em que se formou. Em um trecho de sua narrativa do memorial, percebi sua preocupação e as cobranças que se coloca em relação ao ensino na universidade por conhecer o nível de exigência dos alunos e do curso. Por conta disso, destaca que, ao ser convocado no concurso, como professor efetivo, vivenciou diferentes emoções, ao mesmo tempo sentiu felicidade e apreensão:

*[...] quando fui convocado no concurso da UFPI, foi uma mistura de emoções. Estava muito feliz por me tornar professor da IES que me formou em nível de graduação, porém estava preocupado com o nível de exigência dos alunos e do curso. Eu sabia que naquele momento eu não estava completamente preparado para ministrar aulas de química em um nível elevado, e que precisaria estudar bastante. [...]* (LUCAS, ME)

A narrativa do professor reflete sua compreensão sobre o inacabamento da formação e sobre as responsabilidades inerentes à trajetória profissional. Lucas narra que não se sentia preparado para ministrar aula no curso de Licenciatura em Química da UFPI. As reflexões produzidas pelo colaborador explicitam inseguranças que permeiam os percursos do professor iniciante, que são recorrentes até chegar à fase que Huberman (2000) chama de estabilização, que tem como características a acentuação do grau de liberdade e de um modo próprio de ser e agir, e é acompanhada pelo sentimento de “competência” pedagógica crescente, de

confiança e de conforto. Até chegar a essa fase, o professor busca se equilibrar diante de um misto de emoções e de questionamentos.

Desse modo, quando o colaborador Lucas informa que, devido ao nível dos alunos, precisaria estudar bastante, evidencia, como afirmam Isaia, Bolzan, Maciel (2011), o despreparo para as situações práticas inerentes à atividade docente, com a tendência a buscar foco no conteúdo a ser ministrado como um ponto de apoio para mascarar os verdadeiros sentimentos (como a insegurança e o despreparo). Apresento, a seguir, outra narrativa de Lucas, na qual apresenta reflexões que desenvolveu a partir da experiência em sua área de atuação, tomando como referência sua experiência que viveu como estudante. Esse relato revela que o professor iniciante no ensino superior reflete sobre aspectos da sua prática docente, tomando como referência experiências, denominadas de pré-profissionais:

*[...] uma experiência negativa que tive em uma das disciplinas de Físico-Química (minha área de atuação hoje) foi a falta de lógica na descrição dos conteúdos estudados. Físico-química (assim como a química de maneira geral) é uma área exata, o que significa que precisa fazer sentido na cabeça do aluno para que esse não se esqueça do conceito. Quando o professor dessa disciplina “pula” de uma equação para outra sem mencionar o “como?” ou o “por quê?” isso aconteceu, esse assunto morre na cabeça do aluno, ficando apenas decorado para a prova (comigo aconteceu muitas vezes). Dessa forma, quando ministro essas disciplinas hoje, tenho o dobro de trabalho, pois tenho o cuidado de buscar a lógica em todas as mudanças que vou apresentar aos alunos em sala de aula, para que faça sentido para eles, assim não precisam decorar o conteúdo. Acredito que esse é o primeiro passo para a aprendizagem efetiva. (LUCAS, ME)*

Tomando por base a experiência que teve como estudante do curso de Química, Lucas reflete sobre um aspecto limitante do ensino de Físico-Química (sua área de atuação), referente à ausência de explicitação da lógica na descrição dos conteúdos no que se refere à contextualização, ou seja, quando o estudante não consegue perceber a importância do conteúdo, sua relação com os demais e sua aplicabilidade na realidade. Essa análise denota que a prática docente requer do professor alguns conhecimentos, como o conhecimento do conteúdo e o didático-pedagógico, ou seja, saber e saber como ensinar de maneira que os alunos aprendam.

O início da carreira docente, por ser caracterizada como uma fase de transição de estudante para professor propicia reflexões sobre a aprendizagem dos alunos, muitas vezes, de maneira mais empática por ter como parâmetro significativo de sua ação docente a experiência que teve como estudante. A experiência como estudante apresenta o que Tancredi (2009) denomina de modelos de professores, que são referências para as práticas futuras, tanto positivas quanto negativamente. Essas últimas são chamadas de “anti-modelos”, representam



o que não deve ser feito no efetivo exercício docente, como foi o caso de Lucas, ao rememorar práticas docentes na disciplina que hoje ministra. Mesmos os anti-modelos constituem fontes de aprendizagem por permitirem reflexões que podem orientar julgamentos e decisões sobre a prática docente.

O colaborador Lucas refletiu, ainda, sobre seu primeiro ano de docência, quando ficou responsável por disciplinas com as quais não tinha afinidades. Refletindo retrospectivamente, tem um olhar crítico para suas primeiras aulas, afirmando que, hoje, percebe que não eram tão boas, mas considera que, com a experiência, conseguiu melhorar sua atuação profissional, segundo sua narrativa:

*Já no primeiro período eu peguei uma das piores disciplinas do curso: Físico-química 2 (e eu estou com ela de novo nesse período) – e foi bem complicado ter que estudar e entender aquilo tudo. Hoje eu entendo muito mais, na segunda vez que eu estou ministrando a disciplina, e eu acho que a minha aula não foi tão boa, olhando agora assim. Então você já começar com as piores disciplinas, ou com um monte de disciplinas (e eu comecei com as duas coisas), muitas aulas e com as piores, foi muito complicado no começo (LUCAS, EN).*

Verifiquei que os professores iniciantes envolvidos na investigação têm desenvolvido reflexões que rememoram, retrospectivamente, suas práticas e modos de agir no sentido de avaliá-las, de reencaminhá-las. É, justamente, nesse ponto que reside a importância dessas reflexões no processo de aprender a ser professor. Quanto à afirmação sobre ter ministrado disciplinas com as quais não tem afinidades, é possível que seja decorrente da ausência de uma experiência docente na área e, portanto, de conhecimentos. Na narrativa do colaborador Rael, percebi o papel da reflexão em seu processo de aprendizagem no início da carreira e para reorientação de sua prática docente:

*[...] eu gosto também de trabalhar com o feedback, então quando eu começo em alguma sala de aula, e aí eu vou entender como eu fiz, é um eterno aprendizado, se vai aprendendo todo dia. (RAEL, ME)*

O professor Rael confirma que desenvolve reflexões sobre sua prática docente para reorientá-la e entende que essa reflexão colabora para o desenvolvimento de suas ações em sala de aula, possibilitando que produza aprendizagens docentes. Pryjma e Oliveira (2016) salientam que a aprendizagem a partir da prática levará à experiência, desde que esta seja analisada e refletida de forma ampla e crítica para que se transforme e resulte na produção de um saber-fazer profissional. Ademais, acrescento que a importância da reflexão se dá no sentido de colaborar para a produção de aprendizagem docente, de saberes e de conhecimentos.

O *corpus* das narrativas confirma a importância da reflexão no processo de aprendizagem docente em início de carreira no ensino superior e evidencia que os professores iniciantes, colaboradores da pesquisa, vão aprendendo a partir da experiência, pelas reflexões que desenvolvem. Confirma, também, diante os desafios que esses professores vivenciam, muitos desafios nas especificidades da docência no ensino superior por se depararem com diversas situações novas, que exigem reflexão e que contribuem para que percebam a necessidade de construir aprendizagens docentes em resposta às demandas da prática docente.

As narrativas produzidas pelos colaboradores da pesquisa apresentam reflexões sobre a prática docente como fonte de aprendizagem, sobre suas concepções, sobre suas práticas e sobre suas identidades, o que me leva a compreender, a partir de Josso (2004), que suas experiências são formadoras, pois articulam saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores em um espaço-tempo. Essas experiências têm importância para o desenvolvimento efetivo da prática docente e para a constituição da identidade do professor iniciante. Confirmei a importância da reflexão para o reenaminhamento da prática e para a constituição da sua identidade como docente, aspectos fundamentais para o professor em processo de aprendizagem no início da carreira.

Conforme aludi anteriormente, dentre os aspectos que influenciam mudanças e aprendizagens nas práticas docentes, destaco a relevância da reflexão, especialmente a reflexão coletiva, que possibilita organizar e confrontar concepções, confirmar e rever julgamentos, de forma compartilhada e em colaboração. Pryjma e Oliveira (2016) afirmam que a experiência profissional não pode se limitar à ação e reflexão em si mesma e ao contexto institucional, necessitando ser reconhecida como um processo de reflexão sobre o que se faz no cotidiano da universidade, constituindo conhecimento sobre o fazer docente e permitindo que o professor tome consciência da sua própria ação. É nesse sentido apresentado pelos autores que a reflexão, de fato, se consagra como um elemento importante da aprendizagem docente em início de carreira no ensino superior.

Em síntese, constatei que muitas reflexões que o professor iniciante realiza o ajudam a encontrar respostas para as perguntas que fazem sobre si e sobre sua prática, integrando efetivamente o processo de aprender a ser professor no início da carreira, este que trato mais especificamente no capítulo seguinte, que começa com o seguinte questionamento: quem ensina, aprende ao ensinar?

## CAPÍTULO 3

### QUEM ENSINA, APRENDE AO ENSINAR? APRENDIZAGENS DOCENTES NO INÍCIO DA CARREIRA

*Acho que ninguém nasce com o dom de ensinar, se aprende a ensinar. Algumas pessoas têm a paciência necessária e a vontade de ensinar o que sabem, mais do que outras, o que as leva à essa linda profissão (foi meu caso)(LUCAS, ME)*

### **CAPÍTULO 3: QUEM ENSINA, APRENDE AO ENSINAR? APRENDIZAGENS DOCENTES NO INÍCIO DA CARREIRA**

*Acho que ninguém nasce com o dom de ensinar, se aprende a ensinar. Algumas pessoas têm a paciência necessária e a vontade de ensinar o que sabem, mais do que outras, o que as leva a essa linda profissão (foi meu caso) (LUCAS, ME).*

Escolhi esse trecho da narrativa de Lucas por expressar a ideia suscitada no questionamento que intitula esse capítulo, que é a seguinte: quem ensina, aprende ao ensinar? Lucas afirma que se aprende a ensinar, ideia essa que confirmo. **Dentre outras formas**, aprendemos a ser professores ao ensinar e é no exercício da docência que, de fato, nos constituímos professores, o que justifica a importância do início da carreira docente, pois é quando, de fato, esse processo começa, é quando saímos da condição de estudante para assumir o papel de professores, ou quando transitamos do campo profissional para o ingresso na docência, como é o caso dos bacharéis. O início da carreira é o momento no qual vamos consolidar a aprendizagem da docência, já que uma boa parte dela acontece na prática a partir da experiência.

Algumas concepções do senso comum pressupõem que, para ensinar, basta ter muito conhecimento do conteúdo ou apenas ser uma referência em sua área, aspecto tratado por Pimenta e Anastasiou (2014), informando que essa concepção paira principalmente sobre o professor universitário e que há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar, que seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos. Essa concepção supõe que a docência não possui um conjunto de saberes especializados e concorre para a desprofissionalização docente.

Ao contrário dessa concepção, ratifico que a docência no ensino superior requer a construção de distintas aprendizagens e conhecimentos que se desenvolvem em um processo contínuo que se prolonga por todo o percurso profissional a partir de demandas que vão surgindo. Desse modo, o professor nunca está totalmente preparado, mas deve, sim, adotar uma postura de abertura para as múltiplas aprendizagens que podem ser consolidadas nos diferentes espaços e tempos.

No início da carreira, são construídas aprendizagens a partir da prática docente (e de outras fontes), possibilitando o desenvolvimento da mesma, ou seja, quem ensina, aprende ao ensinar, como bem nos lembra Freire (1996) ao dizer que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. São nas situações profissionais concretas, com seus

desafios, possibilidades e especificidades, bem como na relação da experiência com o arcabouço de conhecimentos profissionais mobilizados, que se constroem e se reconstróem aprendizagens, tendo como fonte e, ao mesmo tempo, produzindo experiências formadoras, nos diferentes espaços e tempos de aprender a ser professor. A aprendizagem docente é multireferencial, é um processo individual e, ao mesmo tempo, coletivo, é subjetivo, é complexo e não linear.

O início da carreira é uma importante etapa do processo de aprendizagem docente, é uma fase da carreira em que acontece um processo intenso de apropriação de conhecimentos necessários para ensinar. São muitas as aprendizagens docentes que o professor iniciante precisa construir e reconstruir em meio aos desafios e dificuldades com os quais se depara, o que o caracteriza como sendo um aprendiz por excelência, como um profissional que sente a necessidade de aprender/apreender para ter uma prática docente bem sucedida. Nesse processo, pode, por um lado, aprender por imitação, por observação, por resignificação, por tentativas e erros, atua tomando por base as suas concepções acerca do que é ser professor. Essa aprendizagem é inspirada nos mestres que teve.

Por outro lado, é pertinente destacar que a aprendizagem docente advém de fontes diversas e não somente da prática. A ampliação da aprendizagem docente pode ter apoio na literatura específica da profissão com os estudos realizados pelos professores. Essa aprendizagem pode ser produzida nos diálogos com profissionais mais experientes (quando há oportunidade e abertura para isso) e pode ser oriunda dos processos de formação profissional.

Conforme Guarnieri (2005) há diferentes situações de aprendizagem da profissão quando se pensa no aprendiz professor em formação e no professor aprendiz em exercício e as relações entre ambas as situações trazem pistas para configurar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Ressalto, contudo, que não há uma configuração geral ou um padrão de como essa aprendizagem docente acontece no início da carreira, isso porque dependerá, em muito, de quais situações vivenciará, da instituição em que trabalha e todo o seu contexto, da trajetória de vida, bem como o sentido que tudo isso terá para o professor. Apesar disso, analisando as narrativas produzidas pelos colaboradores da pesquisa, percebi pontos comuns em relação à aprendizagem docente dos mesmos, como, por exemplo, a construção de teorias pessoais e a recorrência nas falas da aquisição do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo, evidenciando ter sido essa uma necessidade sentida pelos professores iniciantes.

Confirmando, a partir das narrativas dos colaboradores da pesquisa, que quem ensina, aprende ao ensinar. É assim que os professores iniciantes evidenciaram que tem aprendido:

ensinando, sendo professores em efetivo exercício, tentando, errando, se desafiando, se superando, se refazendo continuamente, a partir das contribuições da formação inicial, das inter-relações com os diferentes sujeitos que compõem o cenário das instituições de ensino e o contexto profissional ao qual estão inseridos. Em decorrência da organização das narrativas e da análise compreensiva-interpretativa, emergiu a seguinte temática: “Aprendizagem docente no início da carreira”, composta pelas seguintes unidades temáticas de análise: 3.1 Aprendizagens construídas no início da carreira, 3.2 Subsídios da formação inicial no início da carreira e 3.3 Aprendizagens do início da carreira e o desenvolvimento da prática docente. No tópico a seguir, apresento as narrativas que revelam as aprendizagens docentes construídas pelos colaboradores da pesquisa no início da carreira profissional.

### 3.1 APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO INÍCIO DA CARREIRA

A aprendizagem docente é um processo de aquisição de saberes e conhecimentos específicos à docência, de competências e habilidades, necessárias para o desenvolvimento da prática docente. O aprender a ser professor é um processo amplo e permanente, envolve diversos fatores, pessoais, profissionais, contextuais, políticos, envolve subjetividade e subjetivações dos aprendizes. Por esse motivo, é um processo singular, idiossincrático, constituído na trajetória única de cada professor com respaldo em sua formação e em suas crenças sobre educação e ensino.

A aprendizagem docente é ampla por abarcar diferentes facetas da prática docente e é permanente por se estender por toda a trajetória profissional dos professores, uma vez que o professor nunca estará pronto e sempre surgirão novas demandas nas salas de aula, dado que o ensino é um fenômeno ativo, complexo e dinâmico, que exigirão o aprofundamento e a ampliação da aprendizagem docente.

Segundo Day (2001, p. 310), “[...] aprendizagem permanente requer professores emocionalmente inteligentes que sejam formados para pensar, refletir, avaliar, procurar e proporcionar desenvolvimento e realização individual, [...]”. Para o autor, os professores constituem a essência da sociedade da aprendizagem, mas alerta que os contextos de suas práticas e a qualidade dos processos formativos e de desenvolvimento que oferecem podem ter implicações na aprendizagem permanente dos professores e em suas práticas no que diz respeito à capacidade de contribuir para fazer o aluno aprender a aprender.

Com esse entendimento sobre aprendizagem docente, ratifico que os modos como os professores desenvolvem suas práticas docentes podem favorecer o desenvolvimento

profissional como um processo contínuo e dinâmico. Conforme Pacheco e Flores (200), as investigações que têm sido realizadas sobre o modo como se aprende a ensinar têm evidenciado a natureza complexa e profundamente particular deste processo na medida em que inclui um conjunto amplo de fatores de ordem pessoal, afetiva, cognitiva, social e institucional. Esses diferentes fatores apresentados pelos autores se interligam e, além destes, acrescento que perpassam na aprendizagem docente, perpassam questões bem mais amplas que a prática profissional (a dimensão mais visível), o que reforça a importância de conhecer narrativas de professores às quais expressam as particularidades de cada trajetória de aprendizagem docente no início da carreira.

Estudos desenvolvidos por Pacheco e Flores (2000), Bolzan e Isaia (2006), Mizukami (2002), entre outros, apresentam diferentes características do processo de aprendizagem docente, tomando por base categorias teóricas que se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa, que servem para subsidiar a análise do *corpus* produzido na empiria. A primeira característica da aprendizagem docente diz respeito à sua natureza processual, ao seu inacabamento, pois aprender a ensinar e a ser professor é um processo que se reelabora no percurso da profissão. A segunda característica remete ao caráter individual, coletivo, singular e subjetivo da aprendizagem docente. Conforme Pacheco e Flores (2000), a aprendizagem docente depende de cada professor, das suas crenças, atitudes, experiências prévias, motivações e expectativas. Sobre essa dimensão individual da aprendizagem, acrescento que depende da forma como cada um significa e dá sentido às diferentes situações vivenciadas e de como isso se articula às histórias de vida pessoais e profissionais.

A aprendizagem docente é um processo coletivo, conforme Bolzan e Isaia (2006), essa aprendizagem acontece, também, na prática de sala de aula e no exercício profissional cotidiano, seja na escola, seja na universidade, como uma conquista profissional, compartilhada, implica em compartilhamentos e reelaboração de conhecimentos e de concepções.

Muito do que se aprende na profissão docente é compartilhado coletivamente, com os pares, nas diversas situações profissionais e informais da atividade dos professores. Essa aprendizagem, portanto, pode resultar dos investimentos pessoais dos professores, de suas interações com os pares e com os estudantes.

A terceira característica situa a reflexão como elemento intrínseco ao processo de aprender a ser professor, haja vista que, para compreender a realidade da prática docente, aprender com ela, é essencial a vivência de processos reflexivos para desenvolver conhecimentos a respeito dessa prática e de si mesmo como professor. Considero a reflexão

“[...] como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente” (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 491).

A reflexão acontece, frequentemente, de modo individual, mas poderá ter uma dimensão coletiva, caso sejam oportunizados espaços peculiares às comunidades de aprendizagem favoráveis ao compartilhamento de conhecimentos e de experiências que fortalecem o coletivo e colaboram para a aprendizagem docente mútua. A quarta característica do processo de aprendizagem docente é que envolve mudanças cognitivas, transformações pessoais e profissionais. Pacheco e Flores (2000) explicam que, na medida em que os professores estão imersos em altos níveis de desenvolvimento psicológico (como nas situações desafiadoras), se associam uma maior capacidade e habilidade do professor para resolver adequadamente os problemas, o que lhe confere maior segurança e uma imagem positiva de si mesmo. Ou seja, situações desafiadoras podem propiciar, após sua superação, uma maior confiança em si. Assim, a aprendizagem docente envolve um processo de transformação.

Mizukami (2002) contribui com a teorização acerca da aprendizagem docente, direcionando suas reflexões especificamente para os professores universitários, identificando, dentre outras peculiaridades da profissão professor, que a aprendizagem docente não é um processo linear, portanto, não é possível compreender esse processo como uma sequência de ações, de aquisições, tendo em vista resultados previsíveis, em um tempo previsto. Acrescenta que as aprendizagens profissionais são possibilitadas a partir de situações desequilibradoras/equilibradoras, relativas aos dilemas, desafios, descobertas e aprendizagens por que passam os professores iniciantes na aprendizagem da docência.

As ponderações que construí em relação ao aprender a partir de situações desequilibradoras é que essas situações exigem reflexão por parte dos professores, que necessitam acontecer fundamentada na unidade teoria-prática. Pondero, também, que, nas situações desequilibradoras (imprevistos, dilemas), os professores iniciantes contam com a colaboração dos pares experientes, de modo que o processo de iniciação à carreira docente não se dê de maneira traumática e que a aprendizagem docente seja prejudicada. Essa temática corresponde ao que é apresentado por Mizukami (2002) como comunidades de aprendizagem, que devem ser criadas nas instituições no sentido de possibilitar o compartilhamento de experiências, de conhecimentos e as vivências de interações entre os professores para ampliação de aprendizagem profissional. No caso do processo de iniciação à carreira, penso uma comunidade de aprendizagem sendo composta por professores iniciantes



e professores experientes, de modo a auxiliar os primeiros em suas dúvidas, aquisições de saberes e conhecimentos e qualquer outro tipo de necessidade.

Com relação às reflexões sobre as características da aprendizagem docente, compreendo essa aprendizagem como um processo amplo, multireferencial, subjetivo, contextual, coletivo, individual, cuja análise precisa ser de maneira ampla, considerando os diferentes determinantes da prática docente. Aprender a ensinar é um processo que se efetiva em diferentes espaços e tempos da carreira docente, particularmente na iniciação à profissão, como uma etapa importante do aprender a ser professor. É um processo dinâmico e complexo que implica na reelaboração de conhecimentos e de experiências profissionais. Pacheco e Flores (2000) abordam essa temática indicando que o aprender a ensinar pressupõe a aprendizagem de estruturas muito complexas que, para serem compreendidas e explicadas, requerem a análise do processo de formação do professor e do seu desenvolvimento pessoal.

Mediante o exposto, destaco alguns aspectos singulares a respeito do processo de aprendizagem docente (processo que fundamenta e se amplia na formação e na prática profissional, entre outros contextos). Um desses aspectos refere-se aos conhecimentos e os saberes do professor como componentes das aprendizagens profissionais docentes. Brito, Cabral e Lima (2011) afirmam que os conhecimentos e saberes docentes precisam ser articulados no exercício da docência em face das diferentes facetas das práticas dos professores (essas práticas envolvem planejamento, avaliação, gestão de conteúdos e de interações, para citar algumas facetas). Considerando as demandas feitas aos professores, tanto em termos institucionais quanto para ingresso na IES, concordo com Tancredi (2009) no que concerne à compreensão do magistério como uma carreira cada vez mais exigente em termos de conhecimentos necessários para ensinar.

Em relação à aprendizagem docente, ao aprender a ser professor, as compreensões basilares nessa tese são os desenvolvidos por Pacheco e Flores (2000) e Mizukami *et al* (2002). Pacheco e Flores (2000) afirmam que tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Para os autores, não se trata de uma aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e de reconstrução permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de aprendizagens. O aprender a ensinar é um processo que resulta da articulação entre teoria e prática, mas, fortemente, dependente de um contexto prático (PACHECO; FLORES, 2000).

Considerando o pensamento dos autores referenciados nas reflexões que desenvolvi a respeito das características e concepções de aprendizagem docente, analiso a narrativa da

colaboradora Helena, que se reporta às aprendizagens docentes construídas em seu percurso profissional na iniciação à docência no ensino superior:

*Quando entrei na primeira sala, que era numa turma de geografia, percebi que os alunos se admiravam com minha juventude, e já foram logo me perguntado se eu tinha mestrado. Então percebi que a titulação era muito importante para medir o conhecimento de uma jovem professora, mulher. A próxima turma foi de Química, e pela primeira vez tive a experiência em uma área que não fosse de humanas. Fui bem aceita, mas senti a necessidade de mostrar que o conhecimento pedagógico era válido, era indispensável para fazer-se professor. [...] aprendi que saber e afeto seriam a combinação perfeita para a professora em constante formação e transformação. Aprendi que tenho que confiar no que sei e levei anos para aprender. Aprendi que nem sempre eu teria as respostas certas e que nem todos os alunos iriam gostar de mim (o que por muito tempo me apavorou). [...] ao longo da minha experiência fui aprendendo que às vezes elas precisam estar juntas, outras vezes, separadas (a pessoa e o profissional). Outra questão para mim foi o momento da avaliação, pois queria ser justa, porém tinha medo dos alunos não saberem separar eu e a professora, de mulher, a amiga e a professora. Com o tempo, aprendi que devo deixar claro que coexistem umas duas vidas em mim. O olhar do outro é do outro. [...] Aprender a ser professor é um processo, é uma caminhada cheia de construção e desconstrução. Posso afirmar que aprendi e desaprendi. (HELENA, ME)*

A narrativa da colaboradora Helena evidencia que o professor iniciante, a partir da experiência, da sua trajetória e identidade, produz suas aprendizagens docentes, seus julgamentos próprios, suas teorias pessoais de ação. Helena narra algumas experiências, como a prática docente em uma turma de Geografia, onde houve um questionamento sobre sua titulação, que relacionou a uma concepção dos alunos quanto ao fato de ser jovem, “precisando”, por isso, “comprovar” que tinha conhecimento. Essa situação a fez aprender sobre a importância atribuída à qualificação no contexto da docência universitária, principalmente no caso de uma jovem professora iniciante. Em nível de senso comum, há uma imagem idealizada de professores universitários como sendo aqueles que têm vários anos de atuação em suas áreas, com uma relativa experiência.

No ensino superior, a pós-graduação *stricto sensu*, além de ser uma exigência formativa, demarca *status*, é sinônimo de apropriação de conhecimento, considerada suficiente para o exercício da docência nessa etapa de ensino. A titulação emerge como aspecto que demarca o conhecimento e a competência docente, se torna indispensável para a aprovação e reconhecimento de um professor iniciante no ensino superior no sentido de que o conhecimento advindo de um mestrado e um doutorado possam “suprir” a pouca experiência. Sobre isso, infiro que, para ensinar, são necessários tipos diversos de conhecimentos, construídos na e a partir da formação e da prática, bem como seus contextos, sendo a pós-graduação *stricto sensu* insuficiente para dar conta de todas as demandas da docência universitária.

Pensar a aprendizagem docente no ensino superior envolve considerar o contexto de atuação do professor universitário na perspectiva proposta por Canário (1998) sobre esse tema. O autor conclui que é essencial mencionar as instituições de ensino como um dos lugares onde os professores aprendem, considerando que, habitualmente, são referenciadas apenas como o lugar de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, os professores são vistos, simplesmente, como aqueles que ensinam, expressando uma concepção simplista sobre o efeito formativo das interações que envolvem professores e estudantes. Embora ao autor se refira, mais sistematicamente, às escolas, essa concepção se estende também para as instituições de ensino superior, uma vez que pouco, ou quase nada, se fale da aprendizagem docente.

Outra experiência narrada por Helena remete ao que aconteceu ministrando a disciplina de História da Educação em uma turma de Licenciatura em Química, a primeira fora da sua área de formação, que é nas Ciências Humanas, mais especificamente a Pedagogia. Relata que sentiu a necessidade de demonstrar a importância do conhecimento pedagógico na formação e prática dos professores, evidenciando a desvalorização desse conhecimento em outras áreas e cursos. Desse modo, Helena evidencia que aprendeu sobre a complexidade da prática docente universitária, atuando nas diversas áreas do conhecimento, com suas ideologias e perspectivas próprias, entre as disputas epistemológicas.

A colaboradora Helena informa, como uma importante aprendizagem, o reconhecimento que saber e afeto compõem uma combinação perfeita em sua prática docente, compreensão que confirma a inter-relação entre cognição e afetividade, que não existem práticas sem afetar professores e estudantes. Sua narrativa mostra que reconhece a existência de preconceções em relação à docência universitária como espaço em que o professor precisa ser autoritário e/ou distante dos estudantes para conseguir demarcar seu lugar de autoridade na sala de aula, para conseguir fazer um bom trabalho, para ser respeitado, sendo importante “[...] descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade”, ao falar que ensinar exige querer bem aos educandos (FREIRE, 1996, p. 141). A afetividade é um elemento importante na relação professor-aluno e de ensino-aprendizagem e que não se contrapõe à uma prática docente competente e responsável.

Helena destaca que aprendeu que precisaria confiar no seu conhecimento e que, mesmo confiando nesse saber, aprendeu a reconhecer que nem sempre saberia de tudo e que nem sempre teria a aprovação de todos os alunos. Essa narrativa da colaboradora revela medos, inseguranças e anseios característicos do professor iniciante pelo fato de estar construindo importantes aprendizagens nessa etapa. Quando Helena revela que aprendeu que

nem sempre teria as respostas para todas as questões que surgissem em sala de aula, evidencia que o medo de não saber o conteúdo é um aspecto presente na prática, que se deve à supervalorização do domínio do conhecimento no contexto acadêmico em detrimento de outros conhecimentos igualmente importantes.

Ao ingressar na docência universitária, o professor iniciante, por ter transitado por alguns anos no cenário acadêmico na condição de estudante e, assim, ter conhecido os conteúdos, quebra a expectativa de ter conhecimento do conteúdo suficiente para dar aulas e entende que precisa aprender o conteúdo e também a organizá-lo pedagogicamente para ensiná-lo, este último que é de especial interesse porque “[...] identifica os distintos corpos de conhecimentos necessários para ensinar” (SHULMAN, 2014, p. 207).

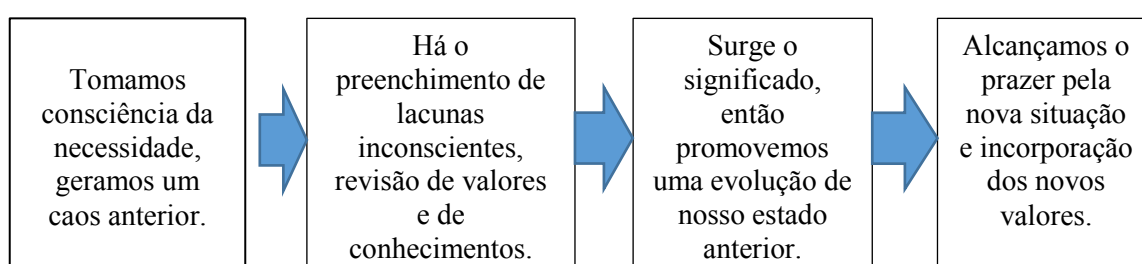
Outra aprendizagem docente relatada pela colaboradora Helena refere-se ao que aprendeu sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Passou a entendê-la como um elemento significativo da prática docente, que deve ocorrer a partir de critérios avaliativos, cujos resultados não devem ser afetados por as relações interpessoais e afetivas estabelecidas com os alunos. Por essa aprendizagem docente, relatada por Helena, perpassam conhecimentos relativos ao campo da avaliação da aprendizagem e a habilidade do professor de estabelecer a avaliação como um processo dialógico e compartilhado, possibilitando aos alunos participarem da construção dos instrumentos e critérios avaliativos, bem como compreenderem como estarão sendo avaliados e a importância da etapa no acompanhamento de suas aprendizagens.

O último aspecto ressaltado por Helena em relação às aprendizagens que tem construído trata da compreensão de que aprender a ser professor é um processo, permeado por muito aprendizado e por construções e reconstruções de conhecimentos e de práticas. Afirma que tem aprendido muito e que também tem reelaborado algumas aprendizagens. A respeito da aprendizagem do adulto, Furlanetto (2009) afirma que se trata de um profissional, portador de cultura, o que o torna singular, crítico e seletivo em relação às novas aprendizagens. Desse modo, muitas vezes, o novo não acrescenta, mas questiona o que o adulto já sabe, exigindo que transforme suas crenças e suas ideias. Nessas situações, é necessário desaprender para aprender, o que não se configura tarefa fácil, posto que entrem em jogo não só os fatores racionais e conscientes, mas fatores inconscientes e subjetivos.

Embasada nesse pensamento da autora, entendo que o relato da colaboradora, a despeito da sua percepção de que está aprendendo continuamente, tem a ver com as especificidades da aprendizagem do adulto, que possui uma história de vida, mas que reconhece sua condição de inacabamento. Diante das constatações da pesquisa, considero o

que esclarecem Gaeta e Masetto (2013), de que não há aprendizagem sem mudança, que o aprendizado ocorre quando substituímos o que sabemos por algo novo, por considerarmos mais importante do que aquilo que já sabíamos. Os autores ressaltam que a insatisfação é o que nos mobiliza para a mudança e para as aprendizagens. Desse modo, quando Helena explica o que aprendeu e desaprendeu, se reporta à necessidade de modificação das suas concepções e de suas práticas docentes. O processo de aprendizagem é ilustrado por Gaeta e Masetto (2013), conforme a Figura 3:

Figura 3 - Movimentos no processo de aprendizagem



Fonte: Gaeta e Masetto (2013)

Os movimentos no processo de aprendizagem docente dos colaboradores podem ser percebidos ao expressarem as necessidades formativas surgidas na prática docente a partir das quais buscaram o atendimento das mesmas, de diferentes modos, resultando em transformação em seus modos de pensar e de agir, bem como na revisitação e na reconstrução de suas concepções e conhecimentos. No ato de refletir e de narrar, puderam atribuir um sentido ao vivido e em algumas narrativas é reconhecido que a mudança vivenciada no processo de aprendizagem colabora para o desenvolvimento enquanto docente, como afirma a colaboradora Arya ao dizer que: “[...] esses aprendizados nos fazem realmente crescer como profissional”. Conforme Pacheco e Flores (2000), aprender a ensinar pressupõe a aprendizagem de estruturas muito complexas, de natureza cognitiva, afetiva e de condutas, requerendo a análise do processo de formação do professor e do seu desenvolvimento profissional. A ideia dos autores é confirmada quando compreendemos que o aprender a ensinar é influenciado pela formação profissional, pelas experiências na profissão e por meio da autoformação (quando os professores assumem a responsabilidade com seu desenvolvimento profissional).

A fala de Helena mostra, além das aprendizagens construídas, que o professor iniciante pensa sobre a sua prática, produzindo julgamentos das ações desenvolvidas e, desse modo, forma e transforma suas concepções de ensinar e aprender, o que possibilita uma maior

autonomia e segurança em si e em sua prática. No processo de pensar a prática docente e de analisar as decisões tomadas, “[...] constroem-se assim, com base na reflexão sobre teorias e práticas, as teorias pessoais dos professores, sobre as quais estes vão pautando suas experiências” (TANCREDI, 2009, p. 19). Uma boa parte da aprendizagem docente se consolida e se constrói na e a partir da prática, como fica evidenciado na narrativa do colaborador José, no trecho a seguir, mencionando as aprendizagens docentes que construiu a partir de situações específicas:

*A seguir, relatarei as principais aprendizagens que construí a partir de minha prática docente no ensino superior. Ao ministrar a disciplina “Matemática Discreta” para o curso de Ciências da Computação, deparei-me diante de um problema: os discentes almejavam a aplicabilidade dos assuntos estudados. Desse modo, uma experiência que a prática docente me trouxe foi aprender a despertar o interesse dos discentes por conteúdos de teor altamente abstrato. Em todas as turmas de ensino superior em que atuei no IFMA, os discentes apresentam algo em comum: todos fazem parte de uma geração cujas interações são realizadas quase que exclusivamente pela internet. Assim, a prática docente me ensinou a criar uma relação virtual com meus alunos e alunas. Por exemplo, atualmente utilizo o recurso “Google Classroom” e produzo vídeo-aulas sobre os assuntos trabalhados em cada disciplina. Outra experiência marcante para mim foi ministrar aula para alunos com surdez. A prática docente me ensinou como adequar a minha fala com o tempo de tradução para o intérprete de LIBRAS. Aprendi a explicar os conteúdos na seguinte sequência: faço a explicação de uma parte do conteúdo; concedo tempo para o intérprete de LIBRAS traduzirem para o discente, espero o discente confirmar se entendeu a explicação e, em seguida, prossigo com a aula. Além disso, aprendi a adequar o material didático utilizado e disponibilizá-lo com antecedência para o intérprete. Atualmente, os discentes dos Institutos Federais sofrem uma crise generalizada de saúde: a depressão. A prática docente me ensinou que existe um limite de cobrança para discentes que apresentam crises de ansiedade e/ou depressão. A prática docente também me fez perceber que o acesso à informação instantânea possibilitada pelos smart phones gerou um efeito negativo no processo de construção do conhecimento. Os estudantes adquiriram o péssimo hábito de recorrerem somente a resumos e vídeo-aulas de curta duração disponíveis na internet, construindo um conhecimento frágil e defasado. (JOSÉ, ME)*

José narra que, na experiência em uma disciplina, percebeu maior interesse dos alunos em relação à aplicabilidade dos conteúdos, à contextualização dos conhecimentos da formação. Ressalta que, diante dessa constatação, sentiu necessidade de reorganizar sua prática para despertar o interesse dos discentes por conteúdos de teor mais abstrato, evidenciando a unidade teoria-prática. Outra aprendizagem relatada pelo colaborador é decorrente de perceber que a geração atual é extremamente conectada com a internet, o que demanda a inclusão das tecnologias da informação e comunicação como mediação no ensino, levando-o a aprender a criar uma relação virtual com os alunos. Analisando o relato do professor, encontro, nos estudos de Shulman (2014), os fundamentos para interpretação de sua narrativa, pois um dos conhecimentos que esse autor considera essencial na profissão docente é o conhecimento dos alunos.

O colaborador José expressa algumas de suas percepções acerca da relação dos estudantes com a tecnologia, referindo-se aos efeitos negativos na forma como os estudantes aprendem e lidam com o processo de construção do conhecimento devido às facilidades possibilitadas pelas tecnologias. Nesse sentido, evidencia ter refletido sobre a importância da construção de um conhecimento sólido e senso crítico, tendo dirigido esforços para colaborar para que isso aconteça, principalmente reorganizando sua prática docente.

O colaborador José informa também que aprendeu a adaptar sua prática, suas metodologias e recursos didáticos para o atendimento aos estudantes com deficiência, mais especificamente para assegurar a aprendizagem de estudantes surdos. A formação inicial não dá conta de preparar (satisfatoriamente) o professor para lidar com toda heterogeneidade das salas de aulas, o que desafia o professor a aprender a buscar alternativas para lidar com a diversidade e para atender as necessidades de sua prática.

O professor se referiu ao adoecimento dos estudantes, a uma crise generalizada na saúde mental, mencionando especificamente os casos de ansiedade e de depressão. Reconhece que é preciso saber lidar com as questões de adoecimento dos estudantes e, no caso particular de sua prática docente, entende que, diante dessa situação, é necessário pensar cuidadosamente as interações com os discentes que apresentam crises de ansiedade e/ou depressão. Essa percepção do professor José mostra uma preocupação com a pessoa do estudante.

Freire (1996, p. 144) ilumina a análise da realidade vivida pelo colaborador em sua prática docente, lembrando que não é possível esquecer o estudante em sua condição humana. Destaca, a esse respeito: “Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso [...], recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna”. É evidente que, no contexto de suas experiências profissionais, o professor se depara com alunos reais, que apresentam uma diversidade de demandas em relação aos conhecimentos e em relação às suas histórias de vida. Considerar as condições existenciais dos estudantes não causa prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, pode torná-lo mais próximo dos interesses e necessidades de quem se encontra em formação e ampliar significativamente o aprender a ensinar.

Pacheco e Flores (2000) afirmam que o processo de aprender a ensinar pode perspectivar-se em contextos formativos (formação inicial e continuada) e em contextos práticos (período de práticas de ensino e experiência de ensino), nos quais é imprescindível a unidade teoria-prática. Considero que os processos formativos contribuem e são essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, mas o processo de tornar-se professor, de aprender a ensinar, tem forte influência das experiências consolidadas na prática docente.

Quando os professores iniciantes afirmam que aprenderam na prática, não significa que produziram saberes esvaziados de teorias, pois, para a construção de aprendizagens docentes, é preciso que a reflexão aconteça baseada na unidade teoria-prática. O colaborador Lucas também pontuou a respeito de aprendizagens docentes que construiu nas experiências de sua prática docente, destacando como suas teorias pessoais foram se consolidando:

*[...] Nesse pouco tempo como professor de ensino superior, pude aprender como estudar, me organizar e preparar aulas com bom nível para os alunos. Aprendi que os alunos são bem diferentes no que diz respeito a aprendizagem: cada um tempo diferente, uns preferem a parte teórica, outros os cálculos, e que o meu dever é conciliar as duas coisas. Aprendi que eu não preciso ser carrasco ou autoritário para ser respeitado e querido pelos alunos; eu só preciso demonstrar conhecimento sobre a química e entender os problemas que cada um tem fora e dentro do campus. Aprendi que ser professor é muito mais do que dar aula, preparar aula, exercícios, provas, relatórios ou experimentos; ser professor de ensino superior é ser psicólogo, herói de uns, desavença de outros, trabalhar na parte administrativa, fazer pesquisa, fazer extensão, participar de eventos científicos, bancas, entre muitas outras atividades dessa multi-profissão. [...] Apesar do meu pouco tempo como docente, já começo a entender que a vida docente é uma entrega diária, cada turma é única, e a mesma disciplina nunca é ministrada da mesma forma pelo mesmo docente. Começo a entender que a sala de aula, tal como é hoje, precisa se atualizar, modernizar para a nova realidade dos alunos de hoje. Metodologias ativas são importantes, mas como usá-las sem tempo para desenvolvê-las? Enfim, eu continuo em constante mutação como docente, errando e tentando corrigir com outras turmas, aprendendo com meus erros e com os acertos de cada aluno em cada turma. (LUCAS, ME)*

As aprendizagens relatadas por Lucas dizem respeito às peculiaridades do processo de ensino-aprendizagem, às nuances da docência universitária e ao próprio processo de aprender a ser professor. Com relação às aprendizagens acerca do processo de ensino e aprendizagem, o colaborador relata que aprendeu como estudar, organizar e preparar uma boa aula, demonstrando compreender que o ensino exige a construção do conhecimento didático-pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014), conceito esse especificado na página 64.

Comenta que o cotidiano da prática docente possibilitou que compreendesse melhor como se dá a aprendizagem dos alunos, que essa aprendizagem não é linear e que cada aluno tem o seu tempo e a sua maneira de aprender. Considera que todo professor precisa observar e ponderar sobre esses aspectos no planejamento e na prática docente. Conforme mencionado na seção que trata do perfil dos colaboradores, o professor Lucas é licenciado em Química, formação que apresenta algumas limitações em relação à formação pedagógica dos futuros professores em virtude da ênfase em disciplina de conteúdos específicos.

O professor Lucas esclarece que, no desenvolvimento de suas experiências profissionais, tem aprendido sobre as posturas a serem assumidas por professores universitários, tem aprendido sobre as interações com os estudantes em sala de aula,



constatando que não precisa ser autoritário ou carrasco para ter uma prática docente bem-sucedida. Entende que, ao contrário disso, o que o professor precisa dominar diferentes conhecimentos e ser sensível às particularidades dos alunos e as especificidades da prática docente.

A narrativa do professor revela sua concepção de prática docente como contexto de aprendizagem docente, como atividade que pode ser ressignificada e transformada ao longo da trajetória profissional, a partir das aprendizagens produzidas e na medida em que se desenvolve profissionalmente. O professor Lucas revela compreensão sobre a importância da colaboração em sua atividade de ensino, evidenciando uma concepção ampliada de avaliação da aprendizagem que resume as práticas avaliativas à aferição de resultado, esquecendo a processualidade do processo de ensino-aprendizagem.

As aprendizagens docentes relatadas por Lucas revelam que o professor iniciante ingressa na docência com imagens simbólicas, no que se refere a ser professor universitário, que contribuem para definição de diferentes aspectos, tais como a postura que deve ter, muitas vezes idealizada como imparcial, não dialógica, distante dos alunos ou, em alguns casos, autoritária. Nesses casos, o professor iniciante pode adotar uma postura defensiva, contrariando, muitas vezes, as crenças e os ideais dos profissionais de ensino. As imagens simbólicas dos professores sobre a profissão e sobre ser professor colaboram para o fortalecimento de suas concepções a respeito dos diferentes componentes da prática.

Conforme Pacheco e Flores (2000), o longo percurso dos estudantes na formação permite o contato com um número elevado de professores que materializam um estilo próprio de ensinar, cujos aspectos negativos e/ou positivos do comportamento profissional, consciente ou inconscientemente, se manifestam no momento em que se tornam efetivamente professores, seja reproduzindo, seja reelaborando, seja transformando essas práticas. Assevero que o percurso formativo colabora para a construção da identidade e do desenvolvimento da prática docente por meio de aprendizagens formal e informal, a qual é particularmente importante para o professor iniciante, aspecto confirmado nas narrativas analisadas.

A respeito de aprendizagens relativas à docência universitária, Lucas reconhece, também, que ser professor não é fácil, implicam em uma sobrecarga de trabalho, atividades que não ficam circunscritas ao contexto da escola. O professor narra ter aprendido sobre a dinâmica do ensino superior, que é marcada por diferentes demandas nas áreas administrativa, da pesquisa, da extensão, da participação em eventos, entre outras. Essa declaração do colaborador me faz pensar como a realidade da prática docente na universidade pode gerar uma sobrecarga com impacto emocional para esse professor. Guimarães e Chaves (2015)

falam que a crescente aproximação das universidades públicas aos interesses do mercado impacta diretamente na prática universitária e, dentre as consequências centrais, está a intensificação do trabalho, em que são crescentemente apresentadas demandas laborais para além de suas funções tradicionais (ensino, pesquisa e extensão).

Relacionado a isso, uma das aprendizagens docentes no ensino superior é a referente às dimensões da docência universitária e do leque de atividades e responsabilidades do professor, momento esse em que a compreensão de docência se amplia e ocorre a percepção de que ser professor vai muito além de dar aula, além da necessidade de compreender, de maneira crítica, a realidade descrita por Guimarães e Chaves (2015). Lucas narra que a vida docente é uma entrega diária, que cada turma é única e que a mesma disciplina nunca é ministrada da mesma forma, aprendizagens essas que são construídas a partir da experiência. Isso acontece porque a aprendizagem é contínua e experiencial, no sentido atribuído por Josso (2004), que é o de que se aprende a partir da experiência, ou seja, cada experiência vai possibilitando que sejam construídas novas aprendizagens e que outras sejam reconstruídas.

O colaborador relata ter identificado que a sala de aula exige dos professores a reelaboração de concepções e práticas devido ao dinamismo do conhecimento e da realidade social. Sobre a reelaboração de práticas docentes questiona as metodologias ativas como uma possibilidade de qualificar o trabalho desenvolvido. Seu relato denota que vivenciou uma formação inicial alicerçada em uma concepção tradicional que, conforme explica Almeida (2012), sustenta que a finalidade do ensino é transmitir os conhecimentos vinculados diretamente ao campo de atuação específico, que a formação dos jovens se dá na direção da reprodução das técnicas, dos hábitos.

Os professores ingressam na carreira docente com as imagens simbólicas de ser professor baseadas nessa concepção e, por consequência, tendem a reproduzi-las, mas é possível que em determinado momento das vivências profissionais possam questioná-las e transformá-las, como indicou a narrativa do colaborador Lucas.

As narrativas sinalizam que o professor iniciante, por ainda estar aprendendo sobre o seu contexto de trabalho, tanto no nível micro (as rotinas, as práticas e atividades da instituição que trabalha) quanto em nível macro (as questões ideológicas, políticas, econômicas e sociais que fazem parte da docência no ensino superior), precisa refletir criticamente sobre essas mudanças e se posicionar de maneira consciente e fundamentada sobre as mesmas. A universidade tem uma função social e política de suma importância na sociedade, por isso a necessidade de que os professores universitários assumam a condição de

intelectuais transformadores (GIROUX, 1999) e desenvolvam uma prática consciente, autônoma e intencional.

As aprendizagens docentes, no início da carreira no ensino superior, são muitas e complexas. Uma dessas aprendizagens é sobre o próprio processo de aprender a ser professor, porque pode ingressar na carreira com a expectativa de já estar suficientemente preparado para as demandas e exigências da prática docente, mas começam a entender que, diferentemente dessa concepção, “[...] o professor jamais deixa de aprender, já que o ensino é uma atividade que exige uma constante evolução e adaptação a novas situações” (PACHECO; FLORES, 2000, p. 56), como revela Lucas ao narrar que: “[...] eu continuo em constante mutação como docente, errando e tentando corrigir com outras turmas, aprendendo com meus erros e com os acertos de cada aluno em cada turma”.

A aprendizagem que perpassa o início da carreira se prolonga na trajetória profissional provocando mudanças nos professores e em suas práticas. Para a ocorrência dessas mudanças, concordo com o que afirmam Bolzan e Isaia (2006) ao analisarem a importância da reflexão na aprendizagem docente. De acordo com os autores, a reflexão faz com que os professores se tornem conscientes de seus processos de aprendizagem, reflitam sobre os mesmos, ao mesmo tempo em que compreendem que não existe um modo generalizado de aprendizagem docente, mas que sua ocorrência percorre diferentes caminhos. A colaboradora Arya também relata a respeito de suas aprendizagens relativas ao processo de aprender a ser professora universitária no início da carreira. O excerto apresentado a seguir aborda suas aprendizagens sobre a docência universitária:

*[...] o conhecimento, que nós acreditamos que possuímos, não é suficiente. Aprendo com meus colegas, meus alunos e comigo mesmo. É sempre bom reconhecer que estamos em contínuo aprendizado. Eu não sei de tudo! Digo isso, pois, nós, professores iniciantes, somos indagados e taxados como professores novos, com cabeça fresca, que acabou de sair da graduação e que sabe de tudo. Dessa maneira, uma das aprendizagens é essa: estou em contínuo aprendizado. Seguindo essa mesma linha, tenho aprendido que ser professor é um processo de renovação, seja de saberes, de perspectivas, de sonhos, de paradigmas. [...] Tenho aprendido também que ser professor é belo, gratificante, apesar das intempéries. [...] Como disse anteriormente, a aprendizagem é todo dia, sempre. Ressalto tal fato uma vez que não somos formados para trabalhar no ensino superior. [...] aprendi a ter medo, aprendi que faz parte e que não é errado ter vontade de desistir [...] descobri que era capaz de ser professora, aprendi que os desafios fazem parte de qualquer profissão. [...] Aprendi que você deve trabalhar no que gosta e se identifica. Aprendi que trabalhar sob pressão não combina com profissão. (ARYA, ME)*

A professora Arya expõe em sua narrativa aprendizagens acerca do processo de ser professora, reconhecendo, inicialmente, que o conhecimento advindo da formação inicial não é suficiente diante do dinamismo e complexidade da prática docente. Reconhece, também,

que o aprendizado da docência é contínuo e advém de fontes diversificadas, tendo em vista que se aprende com os outros, sejam com os estudantes ou os pares, aprende-se nos processos formativos e por meio da autoformação. O que fica evidente nos relatos da colaboradora é o reconhecimento que a iniciação na profissão docente “[...] inclui o reconhecimento de sua cultura, do estatuto que ocupa na pirâmide social e do trabalho e das peculiaridades sociopolíticas que a caracterizam” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 192).

As ideias das autoras contradizem o senso comum que supõe que o professor iniciante, por ser recém-formado, está mais atualizado e preparado, em termos de conhecimentos, para o exercício da docência. É pertinente realçar que há uma cultura inerente profissional docente e que existem singularidades relativas ao status social dessa profissão que necessitam ser compreendidos. A professora Arya esclarece esse entendimento em sua narrativa ao afirmar que ainda tem muito a aprender, que percebe a profissão como contexto de contínuos aprendizados, de renovação de saberes, de perspectivas, de sonhos e de crenças.

A colaboradora traz à tona a realidade retratada no capítulo anterior acerca de que o professor do ensino superior não recebe uma formação específica para a docência na universidade, o que confirma as ponderações que apresentei quanto à insuficiência da exigência da pós-graduação *stricto sensu* para o exercício da prática docente universitária. Não um processo de doutoramento e, tampouco, as experiências como pesquisador que garantem as competências e os conhecimentos docentes. Cunha e Zanchet (2010, p. 194) afirmam que existe, de fato, a crença que a pesquisa resulta em melhores “[...] professores porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender, e essas são qualidades importantes na docência. Em contrapartida não podemos tomar como “verdade” absoluta que um pesquisador qualificado será um bom professor”.

A pesquisa é importante na formação de professores, mas não é o bastante para que se apropriem da cultura e dos conhecimentos da profissão. A aprendizagem docente nessa etapa de ensino, construída na prática, no compartilhamento de conhecimentos e de saberes, na observação das práticas consagradas, é resultante da reflexão sobre a prática e da busca pela formação permanente.

A colaboradora rememora o medo como um sentimento forte em sua história de vida profissional, mas deixa claro que o medo não paralisou sua resistência e seu desejo de envolvimento com a docência. Apesar da experiência negativa que vivenciou em sua inserção na carreira docente, foi capaz de atribuir novos sentidos à profissão docente, haja vista afirmar: “[...] descobri que era capaz de ser professora, aprendi que os desafios fazem parte de qualquer profissão. [...] Aprendi que você deve trabalhar no que gosta e se identifica. Aprendi

que trabalhar sob pressão não combina com profissão”. Nono e Mizukami (2006) tratam sobre as dificuldades encontradas no início da carreira profissional, afirmando que, ao resolverem essas dificuldades, descobrem novos caminhos, refletem sobre suas experiências e se reavaliam de forma constante.

A propósito, o medo que marcou a inserção da colaboradora na profissão docente parece ter resultado em investimentos, em novos caminhos profissionais: o ingresso no ensino superior, embora com reflexos da experiência anterior, mas o importante é adquirir segurança e confiança em si mesma, entendendo que os desafios fazem parte de qualquer profissão docente em qualquer etapa de ensino.

O sentimento de medo, relatado por Arya, consta de uma produção de Perrenoud (1999) intitulada “Dez não ditos ou a face escondida da profissão docente”. Conforme o autor, entre o pânico irrepreensível do jovem professor jogado em um colégio de má reputação de periferia e as pequenas angústias de um professor aguerrido instalado em uma zona aprazível, não existe uma medida comum. O autor adverte que medos e angústias atravessam a profissão docente, mas que esses sentimentos não são abordados ou que se fala muito pouco sobre eles, principalmente em relação aos professores do ensino superior. De fato, percebo que pouco se comenta sobre o medo que perpassa a profissão docente, seja na educação básica, seja no ensino superior, porém isso não anula a possibilidade de que, em diversos momentos da prática, os professores sintam medo ou se sintam desafiados.

A narrativa de Arya a respeito de sua experiência profissional mostra como desafiante ingressar na docência do ensino superior por temer não se identificar com essa etapa de educação. As narrativas denotam que, embora marcada pela experiência negativa que vivenciou como professora da educação infantil, a colaboradora decidiu viver novas experiências como professora, neste caso, na docência universitária. O que terá concorrido para a permanência da colaboradora na profissão docente? Lima (2006) explica essa situação destacando que as descobertas feitas pelos professores iniciantes fazem com que superem o medo e permaneçam na profissão.

Por exemplo, Arya narra a respeito do que tem aprendido no cotidiano da prática docente. Dentre as aprendizagens profissionais, registra que aprendeu que é importante trabalhar com o que se gosta, com o que se identifica. Registra, ainda, que aprendeu que trabalhar sob pressão não combina com a profissão docente, que o trabalho docente exige responsabilidade, comprometimento e cuidado. A análise da narrativa de Arya vai ao encontro da ideia de experiência formadora, idealizada por Josso (2010, p. 56), como “[...] atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de

competências existenciais [...], instrumentais [...] ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação [...]”. A colaboradora do estudo, diante das experiências que vivenciou, conforme sua narrativa desenvolveu aprendizagens sobre a profissão ao se encontrar diante de situações desafiadoras.

Bolzan e Isaia (2006) comentam sobre aprendizagem docente realçando a necessidade de os professores se tornarem conscientes de seus processos de aprendizagem, de refletirem sobre os mesmos, de compreenderem que não existe um modo generalizado de aprendizagem docente, que aprender sobre a profissão professor ocorre a partir de diferentes caminhos. Essa compreensão dos autores reforça que os professores iniciantes constroem aprendizagens a partir de processos refletivos, intencional, ou não, e de modo autônomo. A narrativa da colaboradora Drica, relativa às aprendizagens docentes oriundas de suas experiências como professora iniciante na universidade, informa:

*Aprendi a produzir outras metodologias que incitavam os alunos a pensar e a escreverem (professoras contribuíram com essa prática de escrita: Antonia Edna e Bárbara), apresentava o diário com um elemento formativo para que os alunos tivesse chance de escrever sobre as disciplinas (consegui desenvolver essa metodologia em uma disciplina). Ao longo desse processo aprendente fiz uso da escrita-sensível (BARBIER, 1999). Aprender a escutar permitiu montar relações de afeto com a pesquisa, com as teorias, com a prática. [...] A formação é um processo de aprendizagem de intenções, de ações e (trans) formações. Por esses motivos, não devo restringir as aprendizagens de meus alunos e nem a minha a conteúdos que não dialogam com sua vida, com sua relação com o mundo, estar em formação e estar vivo, pensante, desejante. (DRICA, ME)*

A professora Drica relata que no dia-a-dia da prática docente tem aprendido a reelaborar sua metodologia de ensino com o objetivo de incitar os alunos a pensarem e a escreverem, tendo como referência as experiências formativas que vivenciaram com professoras que marcaram essas experiências em sua trajetória como estudante. O relato da colaboradora remete às questões da profissionalidade docente, que, segundo D'Ávila (2013, p. 28), “[...] Não resulta da produção inerte de um dado comportamento social e de seus padrões de conduta, pura e simplesmente. [...] emana de uma capacidade criadora do ser e de um espírito de rebeldia, a nosso ver, imanente às práticas sociais”.

Ou seja, a inspiração da colaboradora Drica em professoras que marcaram sua formação resultou na reelaboração das experiências vivenciadas como estudante para que compusessem sua prática e sua identidade docente. Resultou em aprendizados sobre as interações com os alunos, na compreensão da necessidade de estabelecer relações de afeto com eles. Lima (2006) apresenta um conjunto de aprendizados docentes produzidos por professores no início da carreira profissional, elencando, entre outros, os seguintes:

descobertas sobre como os alunos aprendem, sobre o lugar do afeto na prática docente, a respeito da gestão da disciplina na sala de aula e quanto a aprender nas interações com os alunos.

Analisar a narrativa da colaboradora implica considerar o que dizem Bolzan e Isaia (2010, p. 16), “[...] não podemos falar em aprendizagem docente sem referência aos discentes em seus processos formativos, pois, à medida que os professores são formadores, também se formam [...]”, o que é possível perceber na narrativa da colaboradora quando evidencia que o professor iniciante reconhece os alunos como coadjuvantes de sua aprendizagem docente. Reconhece que o aprender a ser professor em início de carreira, de maneira geral, ainda que seja vivenciado de maneira solitária, não exclui o fato de que esse processo acontece a partir das diferentes relações estabelecidas sistemática ou informalmente.

Deduzo, partindo do conteúdo da narrativa da professora Drica, que aprender a ser professor tem, entre outras fontes, resultado das trocas com os pares em diferentes interações dentro e fora da instituição de ensino, no desenvolvimento das experiências profissionais em sala de aula, nas interações com os alunos e em situações de estudo, entre outras várias possibilidades. As diferentes fontes de aprendizagem docente, subsidiadas pela reflexão, possibilitam aos professores a ampliação ou ressignificação de seus conhecimentos, mas necessita que os professores tenham intenção.

A narrativa da colaboradora Drica ressalta, de modo especial, a formação profissional como “[...] um processo de aprendizagem de intenções, de ações e (trans) formações”. O recorte da narrativa da colaboradora inter-relaciona teorização e ação, permitindo deduzir a importância da unidade teoria-prática na formação de professores. O professor Rael também narra sobre aprender a ensinar na etapa de iniciação à docência, com destaque para a relevância das interações com os outros na produção das aprendizagens docentes:

*Outro ponto a ser comentado é sobre o quanto aprendo com os alunos do nível superior. Boa parte dos alunos da turma da noite trabalha em alguma empresa, e aproveitam o espaço em sala de aula para compartilhar suas experiências particulares. Nesse sentido, reforço a importância da relação construída entre professor e aluno em sala de aula. Percebo que, quanto mais o professor se mostrar acessível, melhor é o aproveitamento da relação entre ambos. No que se refere ao contexto de atuação do saber docente, a interação com o setor pedagógico é muito importante, tendo em vista o conhecimento e orientação passada pela equipe pedagógica. Eu sou professor de base técnica, sem experiência ou estudo aprofundado em relação a metodologia de ensino. Nesse sentido, tento me aproximar do setor para buscar informações a respeito das melhores práticas e metodologias de aula no ensino superior, bem como métodos de avaliação dos trabalhos em sala de aula, provas, seminários, além de outras atividades que auxiliam no processo de aprendizagem do saber docente. (RAEL, ME)*

O professor Rael afirma que suas aprendizagens docentes emergem das interações com os alunos, pela troca de experiências e de saberes, sobretudo quando estes compartilham suas vivências no campo de atuação, que, no caso dele, é na Administração. Para ele, quanto mais o professor se mostrar acessível, melhor é o aproveitamento da relação entre ambos.

Esse trecho narrativo remete para a questão da dimensão coletiva e colaborativa da aprendizagem docente. Especificamente no caso do professor iniciante, o que se espera é que seja consciente de sua condição de aprendiz, com disposição para buscar aprender com os outros, dentre os quais os alunos têm sua importância. Gaeta e Masetto (2014) afirmam que os alunos do ensino superior trazem para a sala de aula um conjunto de conhecimentos prévios, vivências, motivações, capacidade de trabalho e expectativas que devem ser prioritariamente considerados para um efetivo processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o conhecimento dos alunos é um elemento tanto para o processo de ensino, a ser considerado no planejamento e na prática docente, quanto colabora para o processo de aprendizagem do professor iniciante. A aprendizagem coletiva e colaborativa, no caso do professor iniciante, acontece não somente com os pares, mas também com os alunos a partir do compartilhamento e da produção de conhecimentos e de saberes.

No compartilhamento de experiências, podem fazer, conjuntamente, uma análise teórica das demandas, problemas e especificidades da área, entendendo que, em uma sala de aula, todos são produtores de conhecimentos e protagonistas do ensino e da aprendizagem. Rael relata que aprende também com o setor pedagógico da instituição, buscando referências e conhecimentos acerca do ensino e aprendizagem, mormente, devido ao fato de não ter uma formação para a docência e indica que “[...] o professor também aprende a ensinar mediante um processo de interação no contexto em que atua” (PACHECO; FLORES, 2000, p. 49).

O *corpus* das narrativas referentes às aprendizagens docentes construídas evidencia aprendizagens sobre a prática docente universitária, sobre o próprio processo de aprender a ser professor e sobre o ensino e a aprendizagem. A respeito das aprendizagens sobre a prática docente universitária, os professores iniciantes aprendem sobre a importância atribuída à qualificação no contexto acadêmico, que se dá em nível de pós-graduação *stricto sensu*, que, além de ser uma exigência formativa, demarca status, é sinônimo de apropriação de conhecimento e, por vezes, é considerada suficiente para o exercício da docência nessa etapa de ensino. Ao mesmo tempo, reconhece a insuficiência da pós-graduação *stricto sensu* como qualificação para a atuação docente no ensino superior.



Os professores iniciantes aprendem sobre a complexidade da prática docente universitária, atuando em diferentes áreas do conhecimento, com suas ideologias, epistemologias e perspectivas próprias. Em meio aos medos, inseguranças e anseios característicos do início da carreira, aprendem a confiar no seu conhecimento e a reconhecer que não sabem de tudo, o que acontece a partir da segurança que vão adquirindo na atuação docente. Aprendem e ampliam conhecimentos que já possuem acerca dos elementos da prática docente, como a avaliação da aprendizagem no ensino superior e a preparar uma boa aula.

Aprendem sobre a postura do professor universitário mediante as observações que fazem e as reelaborações decorrentes. Confirmam que ocupar esse papel não é fácil, dentre outros aspectos, pelas diversas atividades e responsabilidades que assumem, como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, que marca a prática docente universitária. Aprendem que cada turma é única e que a mesma disciplina nunca é ministrada da mesma forma. Aprendem que a vida docente é uma entrega diária.

Os professores iniciantes desenvolveram reflexões que colaboram para aprenderem sobre o processo de aprender a ser professor. Nesse sentido, revelam que aprendem que este é um processo permeado de idas e vindas, de construções e de reconstruções, percebe o quanto ainda têm a aprender e que o aprendizado é contínuo. Constroem aprendizagens docentes na relação com o outro, sejam os pares ou os alunos, a partir da troca de experiências e de saberes. Sobre o processo de ensino e aprendizagem, os professores iniciantes constroem aprendizagens docentes a partir de demandas específicas, como a despertar do interesse dos discentes por conteúdos de teor mais abstrato a partir da percepção do interesse mais incisivo destes pela aplicabilidade dos conteúdos.

O aprender a criar uma relação virtual com os alunos a partir da percepção de que a geração atual é extremamente conectada com a internet. O aprender a adaptar a prática, a metodologia e os recursos didáticos para o atendimento a necessidades especiais e a lidar com discentes que apresentam crises de ansiedade e/ou depressão. O aprender sobre o processo de aprendizagem dos alunos, a ouvi-los, a produzir metodologias que os ajudem a pensar e a escrever, tendo como referências as imagens simbólicas de professores que tiveram na experiência estudantil.

Constatai que o professor iniciante, a partir da experiência, da sua trajetória e identidade vai construindo aprendizagens docentes, julgamentos próprios e teorias pessoais de ação. A experiência que tiveram enquanto estudantes lhes permitiram construir imagens simbólicas do que é ensino e aprendizagem e do que é ser professor e ser aluno, às quais se

constituem parâmetros da aprendizagem docente no início da carreira no ensino superior. Ao iniciarem no efetivo exercício da docência, suas concepções são revisitadas e/ou reformuladas, levando em consideração sua identidade, a cultura da instituição, as práticas consideradas consagradas e as concepções de docência com as quais tomam contato. Embora os julgamentos desses professores iniciantes possam vir a mudar com o tempo (e, certamente, mudarão, porque a docência é dinâmica e influenciada por diferentes fatores, nos diferentes espaços e tempos), a formulação e organização do pensamento, que se dá no início da carreira, é essencial ao processo de aprendizagem.

As aprendizagens que os colaboradores da pesquisa narram ter construído têm relação com suas trajetórias pessoais e formativas, evidenciando que o que aprendemos ou buscamos aprender tem a ver com nossas experiências e o sentido que damos a elas. Algumas aprendizagens docentes narradas dizem respeito a aspectos bem mais amplos que o “aprender a dar aulas”, indicando uma concepção ampla de docência, talvez já ampliada nesse início de carreira. A trajetória de aprendizagem docente em início de carreira é única, ao mesmo tempo em que se entrecruzam e se aproximam, ao ponto que, na condição de professora iniciante, consegui me ver e me identificar com muitos dos relatos, inclusive, me emocionando com alguns deles.

Tomando por base o título desse tópico da pesquisa, que é: “No início da carreira docente, ao ensinar, aprendi que...”, chamo a atenção para o fato de que alguns colaboradores da pesquisa expressaram em suas narrativas essa compreensão, a de que, ensinando, constroem e consolidam aprendizagens, tanto que alguns deles, antes de relatar uma determinada aprendizagem construída, mencionaram a experiência formadora, que foi a base para aquilo que aprenderam. O professor iniciante aprende mediante os desafios que enfrenta e muitos desses desafios são, na verdade, situações novas que lhe colocam a buscar alternativas e construir aprendizagens que lhe ajudem a dar conta de cada situação que se lhe apresenta. As aprendizagens se consolidam mais firmemente quando envolvem um processo de transformação, tanto a nível pessoal quanto profissional.

O reconhecimento de que a aprendizagem é contínua advém da expectativa com a qual os professores ingressam na docência universitária, que é a de poderem aplicar, na prática, tudo o que aprenderam após passar pela graduação, pelo mestrado, pelo doutorado, pelo pós-doutorado ou a expectativa de que o aprender a ser professor universitário não envolveria tantos desafios, porque, em tese, estariam suficientemente qualificados. Porém, a realidade é a de que, como aconteceu comigo, especialmente o primeiro dia e o primeiro ano em uma sala de aula do ensino superior, é permeada de medo, ansiedade, “frio na barriga”,

muitas expectativas e, claro, o reconhecimento de que ainda teremos muito a aprender. Passei a entender, assim como Guarnieri (2005), que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar, o que acontece, conforme a autora, à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente.

Perpassa pela aprendizagem docente em início de carreira no ensino superior os subsídios da formação inicial que, especialmente no caso dos colaboradores dessa pesquisa, por serem todos iniciantes nas suas áreas, com pouca experiência profissional, influenciando a que a formação inicial se constitua fonte importante de aprendizagem, de onde trazem imagens simbólicas do processo de ensinar e aprender, configurados em experiências formadoras. Esses subsídios da formação inicial são apresentados e analisados no tópico a seguir.

### 3.2 SUBSÍDIOS DA FORMAÇÃO INICIAL NA INICIAÇÃO À CARREIRA

A formação inicial é etapa basilar da formação e da aprendizagem docente, e, aqui, falo especificamente do professor do ensino superior, que não possui uma preparação específica para atuação nessa etapa de ensino. Nesse cenário, a formação inicial se constitui espaço de construção de aprendizagens importantes para a docência universitária a partir da apreensão de conhecimentos teórico-práticos necessários para ensinar e/ou pela socialização prévia, condições essas atendidas quando o professor possui habilitação em curso da área de educação, porém, a complexidade da docência universitária se exprime quando penso nos professores que não possuem formação docente.

Essas distintas condições me levam a refletir sobre a formação do professor universitário, dialogando com Almeida (2012), especificamente ao responder o seguinte questionamento: “Porque uma formação pedagógica dos professores do ensino superior?”. A resposta da autora é que o ensino é atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação pedagógica voltada especialmente para esse fim e para a atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los.

O pensamento da autora me encaminha a confirmar que a formação é um aspecto fundamental e necessário na prática docente. Mediante essa concepção, entendo que as ações formativas dos professores devem ser uma das principais preocupações das instituições

educativas. Entendo, também, que a formação é um importante espaço de produção da identidade do docente. Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que a construção dessa identidade se inicia no processo de efetivar a formação na área, sobretudo porque os anos passados na universidade funcionam como alicerce e iniciação do processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas.

De acordo com as autoras, o fator que impacta diferentemente na prática docente universitária é que, se o professor é oriundo da licenciatura, teve oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, ainda que direcionado a outra etapa ou modalidade. Porém, quando não dispõe de uma formação para a docência, poderá comprometer sua prática docente, bem como resultar em um desempenho desarticulado das funções e dos objetivos da educação superior. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 73) afirmam que:

Se entendemos o ensino como uma prática complexa e socialmente contextualizada, pensar os requisitos formativos capazes de subsidiar os que nele atuam profissionalmente envolve transitar por: a) concepções a respeito de si e do papel social que dão sustentação à identidade profissional; b) componentes que integram os processos formativos, como teorias e práticas, conteúdos da área específica de atuação, conhecimentos didático-pedagógicos; c) contextos de formação e de trabalho; d) processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento profissional.

Os apontamentos das autoras evidenciam um conjunto de fatores requeridos na prática docente universitária, os quais a formação tem papel fundamental, o que pode não se concretizar, tanto no caso do professor que não tem uma formação para a docência quanto nos casos em que houve limitações no processo formativo. As limitações a que se referem as autoras podem ser de diversas ordens, como do ponto de vista curricular, pessoal, institucional, entre outros. Em qualquer um desses casos, as instituições e as políticas públicas têm responsabilidade sobre a formação dos professores.

Pacheco e Flores (2000) explicam que a formação inicial proporciona ao futuro professor a aquisição das primeiras noções de ensino organizadas e veiculadas pelos formadores e que a relação com os formadores é determinante no processo de aprender a ensinar, possibilitando imagens de professor. Nessa experiência, enquanto aluno, a instituição de formação se constitui espaço de socialização para a futura atuação profissional. Esse aspecto da socialização integra o que os autores chamam de transição de aluno a professor, indicando-a como um itinerário formativo. Assim como o autor, entendo essas duas experiências – a de aluno e a de professor e a transição entre uma e outra – como sendo um

aspecto da trajetória que colabora para a formação, porque permite aprender a ser professor de maneira formal e informal.

Nessa pesquisa, cinco colaboradores possuem formação para a docência e um deles é bacharel e nas narrativas que produziram evidenciaram elementos que me permitem confirmar que os professores licenciados têm mais subsídios da formação inicial para seu processo de aprendizagem docente no início da carreira, porém, mesmo para estes, não se descarta a necessidade de se pensar uma formação para a docência no ensino superior, portanto, a preparação para atuação docente nessa etapa de ensino. Considero que este é um aspecto negligenciado e não estabelecido sistematicamente no quadro das prioridades educacionais, sendo também uma situação limitante do processo de aprendizagem e da prática docente, tornando o aprender a ser professor mais desafiador para aqueles que não tiveram uma formação que lhe proporcionasse conhecimentos acerca do ensino, da aprendizagem e do fenômeno educativo, como é o caso do colaborador Rael, que narra o seguinte:

*Quanto à minha metodologia de trabalho, eu tenho tentado achar algumas alternativas pra tentar achar aulas que integre o que um grupo de ensino superior precisa. Confesso que por ser da área técnica (eu fui formado em bacharelado), eu não tenho uma constituição de base pedagógica, então eu tenho tentado ir atrás nesse sentido [...] (RAEL, EN).*

Rael narra que tem buscado alternativas para definição da metodologia a usar em sua prática docente no ensino superior e aponta sua formação, que é em bacharelado, como a razão para essa busca pelos conhecimentos pedagógicos e didáticos. Sua fala evidencia a problemática da prática docente de profissionais que não possuem uma formação para a docência e confirma a “[...] importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico de seus docentes” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 38), que possa fundamentar o trabalho com os elementos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, como são as questões metodológicas, avaliativas, entre outras várias. A aprendizagem do professor iniciante que é bacharel pode se tornar mais difícil em relação àqueles que estão teoricamente preparados para o exercício da docência e que conhecem, pelo menos teoricamente, os elementos do seu trabalho.

Pacheco e Flores (2000) analisam os conhecimentos que integram o conhecimento profissional do professor, os quais são frutos de uma aprendizagem formal e informal, adquiridos a partir de diferentes fontes, quais sejam estas: o conhecimento acadêmico do conteúdo das disciplinas (do âmbito das ciências da especialidade do nível de ensino em que se situa), conhecimento das estruturas e materiais educativos (dizem respeito às condições

contextuais em que o professor trabalha), conhecimento acadêmico da educação formal e o conhecimento advindo da sabedoria da prática.

No processo de aprender a ser professor, que diz respeito à apropriação de saberes e conhecimentos acerca da docência, o profissional docente recorre a diferentes fontes de aprendizagem, algumas dessas explicitadas por Pacheco e Flores (2000). A narrativa do colaborador Rael evidencia duas fontes de aprendizagem docente: o conhecimento das estruturas e materiais educativos e o conhecimento da sabedoria da prática. O primeiro se evidencia quando afirma que buscou conhecimento com o setor pedagógico e o segundo porque uma parte do aprender a ser professor se consolida na prática. As outras fontes de conhecimento, quais sejam, do conhecimento acadêmico do conteúdo das disciplinas e o conhecimento acadêmico da educação formal, extremamente importantes para a prática docente, não são acessadas de maneira sistemática e organizada pelos professores bacharéis.

Considerando que aprender a ser professor é um processo que tem como importante etapa a formação inicial docente, chamo a atenção para a situação desses professores, os bacharéis, que tem que recorrer a outras fontes de aprendizagem, dentre elas, sua experiência enquanto estudantes, o conhecimento compartilhado pelos pares, a observação das práticas dos outros professores, entre outras, as quais não excluem a imprescindibilidade da formação inicial docente para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, chamando a atenção para os reflexos (políticos, formativos, pedagógicos, educacionais) negativos que sua ausência possa ter.

Outros casos evidenciam uma incompreensão acerca do papel da formação inicial docente, como pude perceber na narrativa do colaborador Lucas, que é licenciado em Química, e diz o seguinte:

*Com relação à minha formação inicial em nível de graduação, ela contribuiu muito pouco (ou apenas indiretamente) para a minha carreira nesse momento. Tudo que aplico hoje em sala de aula vem das minhas próprias experiências como aluno e como docente. As disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura, por exemplo, foram interessantes, mas não deixaram marcas na minha formação. Não sei se devido elas serem apresentadas no início do curso e serem esquecidas no fim, ou por qualquer outra razão. O fato é que a prática me moldou como docente muito mais do que a teoria. [...] Hoje eu posso dizer, por experiência própria, que não existe professor só na teoria, é preciso prática, vivência de sala de aula, contato com diferentes turmas, das mais heterogêneas, se possível. A teoria pode ajudar bastante, mas a prática é que vai moldando a teoria para que ela faça sentido no “mundo real”. (LUCAS, ME)*

Nesse trecho, Lucas afirma que a formação inicial contribuiu muito pouco para sua prática docente, ao que supõe estar associado ao fato de que as disciplinas pedagógicas que compõem o currículo do curso sejam cursadas no início, ocasionando um aproveitamento

insatisfatório das mesmas. Afirma que sua prática docente é marcadamente influenciada pelo que aprendeu a partir da experiência como aluno e como docente, e considera que aprendeu mais na prática do que na teoria. Essa fala me leva a pensar que “[...] a percepção de que há uma dicotomia entre teoria e prática é um sério obstáculo para a aprendizagem dos professores” (TANCREDI, 2009, p. 26), porque, por vezes, leva o professor a negar a teoria e negando-a não consegue ter clareza da sua relação com a prática, esta que é construída a partir dos conhecimentos profissionais docentes e das teorias educacionais.

Essa visão pode impactar a efetivação de uma prática mais consciente e crítica e uma clareza teórica na definição dos propósitos políticos, pedagógicos e contextuais dos processos educativos. Contudo, penso que esse é um primeiro momento da aprendizagem docente em início de carreira no ensino superior, que será superado pela própria dinâmica e demandas da prática docente universitária, que o encaminhará a desenvolver-se profissionalmente, o que implica a indissociabilidade entre teoria e prática. Junto a isso, há o fato de que uma parte da aprendizagem docente se consolida na prática, o que pode levar o professor iniciante a achar que aprendeu mais na prática do que na teoria, do que no curso de formação inicial. É necessário realçar, neste sentido, a importância de se “[...] compreender a prática como *locus* de aprendizagens e, conseqüentemente, de autoformação” (BRITO, 2011, p. 147), mas sem supervalorizar o conhecimento oriundo dela em detrimento dos conhecimentos advindos de outras fontes.

Quando o colaborador Lucas narra que muito do que aprendeu foi a partir de sua experiência como aluno da graduação, indica subsídios da formação inicial em sua prática docente no início da carreira, quando esta lhe possibilitou uma socialização prévia no seu futuro contexto profissional. Ou seja, por mais que em sua narrativa seja cunhada uma incompreensão acerca dos propósitos da formação inicial e do processo de construção do conhecimento, bem como quanto ao fato de que a prática docente, a prática institucional e a prática educativa são marcadamente constituídas pelos conhecimentos construídos historicamente, Lucas acaba expressando subsídios da formação inicial, como a própria experiência enquanto estudante do ensino superior. Essa incompreensão pode levá-lo a não perceber outros subsídios importantes que fazem parte de sua iniciação à carreira.

A narrativa de Lucas demonstra também a expectativa depositada nas disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura, onde se esperam que as mesmas indiquem um caminho seguro para seguir na prática docente, e uma concepção do senso comum em torno de disciplinas da didática, por exemplo, a partir da qual se espera aprender a ensinar. Almeida (2012) aborda essa questão afirmando que somos herdeiros de uma visão assentada em forte

tradição tecnicista, segundo a qual a didática deve disponibilizar aos docentes as orientações práticas e os recursos adequados para o enfrentamento das dificuldades presentes no campo do ensino.

Essa expectativa, por vezes, é frustrada porque o cenário no qual o professor atua é singular, incerto e complexo, exigindo respostas que não podem ser produzidas com base apenas em conhecimentos técnicos. Considero o que afirma Furlanetto (2009), que os problemas que emergem do contexto da sala de aula exigem que o professor articule diferentes tipos de conhecimentos, algumas vezes produzidos para além da formação profissional. Ratifico que a prática docente requer, além do conhecimento da didática, de outros campos de conhecimentos educacionais, dos demais componentes curriculares dos cursos de formação, indicando a limitação de uma visão de tecnicista e de uma visão pragmática do ensino.

Essa questão tem a ver também com o que afirma Cunha (2003) acerca da influência da concepção positivista do conhecimento no currículo, pela forma linear como este é organizado, obedecendo a uma lógica que vai do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante. A ideia que sustenta essa concepção exige que o aprendiz, primeiro, domine a teoria para, depois, entender a prática e a realidade, bem como a perspectiva de que o profissional formado na universidade deve sair pronto, com toda a competência necessária para enfrentar o mundo do trabalho.

Essa realidade, descrita pela autora, mostra que o professor iniciante pode vivenciar uma quebra de expectativas e, assim, vir a negar os conhecimentos adquiridos na formação, como explicitado por Lucas. Além disso, há outras complexidades no cenário da prática docente universitária, como a que mencionam Pimenta e Anastasiou (2014) quanto ao fato de que os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão, recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso, nem no departamento, não recebem orientações sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliativos.

A respeito do exposto pelas autoras, é possível afirmar que os aspectos mencionados não se aplicam ou não podem ser generalizados para todos os professores iniciantes. As ideias que apresentam chamam a atenção para o contexto da prática docente no ensino superior e para aspectos inerentes às rotinas das instituições de ensino superior, que, existindo, podem acabar provocando incompreensões, limitações e implicações para o ensino e para a aprendizagem, para alunos e para professores, especialmente aqueles que estão iniciando na



carreira docente. No contexto do ensino superior, segundo as autoras, a divisão de trabalho é fragmentada, que, conseqüentemente, provoca nos sujeitos uma visão também fragmentada a respeito da realidade da profissão.

Mediante essas condições, o professor iniciante é encaminhado a buscar alternativas diversas e a construir aprendizagens a partir de demandas que vão surgindo, o que pode o levar a pensar, assim como Lucas, que aprendeu mais na prática do que na teoria e a separar a formação inicial com seus subsídios do exercício profissional. A complexidade da prática educacional inviabiliza e torna sem sentido uma perspectiva pragmática, a qual implica a expectativa de uma teoria que possa ser aplicada na prática e uma formação que dê conta de todas as demandas formativas. Apresento, a seguir, outro trecho da narrativa de Lucas que confirma os subsídios da formação inicial a partir da socialização prévia e a influência dos professores que teve na condição de estudante e que são parâmetros para sua prática docente no ensino superior:

*A prática que uso hoje em sala de aula vem de uma mistura de experiências pessoais com os bons e maus professores que tive na minha jornada estudantil. Alguns professores me marcaram negativamente e, com essa experiência, acabei me moldando para não repetir com meus alunos os feitos que me fizeram não gostar desse docente como meu professor. Já outros me marcaram muito positivamente, como é o caso do atual Reitor da UFPI Prof. Dr. José de Arimatéia, cujas aulas eram fantásticas na graduação e a metodologia de avaliação era justa, dando várias oportunidades para melhorar a nota das avaliações (explicarei em seguida). Sempre após cada prova, esse docente dava nova oportunidade para os alunos responderem as questões que erraram, pois o seu objetivo era que os alunos entendessem o conteúdo (mesmo que depois da avaliação), e não as notas. Esse aspecto, especificamente, me moldou como docente mais do que qualquer outro. Uma experiência negativa que tive em uma das disciplinas de Físico-Química (minha área de atuação hoje) foi a falta de lógica na descrição dos conteúdos estudados. Físico-química (assim como a química de maneira geral) é uma área exata, o que significa que precisa fazer sentido na cabeça do aluno para que esse não esqueça o conceito. (LUCAS, ME)*

Lucas afirma que sua prática docente é marcada pelas referências dos professores que teve, os quais alguns marcaram negativamente e suas práticas foram negadas e outros que lhe marcaram positivamente, servindo de parâmetro de atuação. Lucas cita alguns exemplos de ambas as situações e me permite inferir que esses modelos de professores que teve na formação inicial são subsídios para sua prática docente em início de carreira no ensino superior. Pacheco e Flores (2000) afirmam que o professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que viu atuar, traz à sua formação um modelo de comportamento profissional que ora segue, ora rejeita. Os autores discorrem, ainda, que o longo percurso de aluno permite o contato com um elevado número

de professores que manifestam um estilo próprio de ensinar, cujos aspectos negativos e/ou positivos do seu comportamento profissional, consciente ou inconscientemente, se manifestam no momento em que o aluno se torna efetivamente professor.

Essa socialização prévia, dependendo de algumas questões (como o tempo de experiência, por exemplo), pode se tornar mais ou menos significativa, mas que acontece com todos os professores universitários e que se constitui fonte de aprendizagem docente no início da carreira. Dessa maneira, posso afirmar que há um subsídio que a formação inicial possibilita a todos os futuros professores, que é a oportunidade de conhecer maneiras de ser professor, que podem ser tomadas como parâmetro, ou não, que podem ser reformuladas, aprimoradas, transformadas, mas que perpassam a aprendizagem docente. Quando estamos em efetivo exercício, consciente ou inconscientemente, trazemos um pouco de cada um dos professores que passaram por nós e lembramos mais claramente de alguns deles. No fundo, somos um pouco da soma dos vários professores que tivemos.

A seguir, apresento um trecho narrativo da colaboradora Drica, que também indica a socialização prévia e a prática dos professores que teve como subsídios da formação inicial:

*Alguns momentos da graduação marcaram a itinerância da docência, entre eles o Estágio Supervisionado, momento formativo. [...] Outro momento essencial na graduação foi a experiência na pesquisa com o PIBIC ainda no 5º período, favorecendo para aprender com propriedade a natureza de diferentes conhecimentos visibilizados nas pesquisas e, de alguma forma, acentuado em algumas práticas dos professores. No início de cada disciplina, no tempo da graduação, capturava a relação do professor com a disciplina trabalhada, apresentavam algumas características que hoje fico atenta e busco colocar em prática tipo: Planejamento (se elaborou para estar ali no primeiro dia de aula); Plano de Ensino (se conseguiu estabelecer alguma relação disciplina com sua prática, com a disciplina a ser ministrada); Apropriação da disciplina e relação com outras disciplinas (Fundamental); Apresenta limitações de dificuldade, desafios e curiosidades pela disciplina; O ensino permeia todas as etapas (Relação professor e aluno como interlocutores do processo de ensino e aprendizagem); Dentre outros aspectos, analisava tudo, buscando capturar maneiras de ensinar que, de alguma maneira, poderiam constituir no aprender a ensinar. (DRICA, ME)*

Os subsídios da formação inicial indicados pela colaboradora Drica foram o estágio supervisionado, o PIBIC e a observação da prática dos professores que teve. Quanto ao estágio supervisionado, Drica aponta como um momento formativo, possibilitando uma aproximação mais sistemática com os contextos profissionais, e o PIBIC, por ter sido uma primeira experiência significativa de pesquisa, esta que é uma dimensão da docência universitária.

Outro subsídio foi a observação da prática de alguns professores, mais especificamente quanto a aspectos como o planejamento, o plano de ensino, a apropriação da

disciplina e sua relação com as demais, entre outros aspectos, o que confirma que uma das fontes de aprendizagem docente é a observação das práticas de outros professores, estas que são compostas pelos saberes da profissão e que permitem ao futuro professor acessar conhecimentos que já possuem. Tancredi (2009) afirma que a observação da prática de outros professores é uma fonte de aprendizagem da docência e permite adquirir regras importantes para conduzir o ensino, mas alerta que é preciso olhar os modelos com olhos críticos, pois, muitas vezes, a referência sobre o sucesso/fracasso de determinadas práticas é do próprio professor que está aprendendo a ensinar.

Desse modo, a observação da prática de outros professores é, sim, uma fonte importante de aprendizagem, porém, quando sabemos que a referência para esses julgamentos é o próprio professor iniciante, essa observação deve passar por reflexões contínuas, porque essa aprendizagem que está vivenciando inclui constantes revisões, ressignificações, aquisições, o que pode provocar mudanças na maneira de olhar. Ressalto que esta observação deve ser reflexiva, no sentido explicitado por Day (2004) quando afirma que a reflexão envolve uma crítica da prática, os valores que nela estão implícitos, os amplos contextos políticos, pessoais, sociais e institucionais onde esta ocorre e as implicações que estes têm na melhoria dessa prática.

Considerando a narrativa da colaboradora, percebi um envolvimento e uma intencionalidade que evidencia ter tido com o seu processo formativo no sentido de estabelecer um olhar atento, investigativo e reflexivo para as possibilidades de construção de aprendizagens que se lhes apresentava, potencializando os subsídios que essa formação pode dar. Essa percepção se evidencia, especificamente, quando Drica afirma que observava intencionalmente aspectos do ensino e da prática de seus professores, como o planejamento e a apropriação que tinham da disciplina que ministravam. Pacheco e Flores (2000) afirmam que, na formação inicial, mediante a progressão em um plano curricular previamente determinado, os alunos adquirem as primeiras noções organizadas sobre a profissão docente e veiculadas pelos formadores.

O processo de apropriação dos aspectos referentes à profissão docente acontece a partir do conteúdo das disciplinas do curso de formação docente, a partir da prática dos docentes e do que fazem, como fazem, o que pensam, entre outros aspectos que são apreendidos intencionalmente, ou não, pelos futuros professores. Um fato a considerar é que “[...] os alunos-futuros professores adquirem noções gerais e algo inconsistentes, de como ensinar, não problematizando ainda o processo de aprender a ensinar [...]” (PACHECO; FLORES, 2000. P. 53). Diferentemente dos autores, penso que essa problematização pode vir

a ser feita, sim, na formação inicial, ainda de maneira limitada, com possibilidades de ampliação desde que a unidade teoria-prática permeie a vivência dos professores em suas ações. De todo modo, a observação da prática de professores na experiência enquanto estudante é uma das fontes de aprendizagem docente, mas não é suficiente, a profissão docente exige um conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre as diferentes demandas que emergem no cotidiano da sala de aula. No trecho narrativo a seguir, o colaborador José, licenciado em Matemática, infere acerca dos subsídios da formação inicial para sua iniciação na carreira no ensino superior:

*Durante minha graduação no curso de Licenciatura em Matemática, não tive a oportunidade de cursar a disciplina LIBRAS. Além disso, dentre os componentes curriculares ofertados pelo Centro de Ciências da Educação (CCE,) nenhuma delas trabalhou a Educação Especial e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Portanto, considerando as experiências acima relatadas, enfatizo que minha formação inicial não forneceu nenhum subsídio para minha prática na docência no início da carreira no ensino superior. Nesse sentido, as aprendizagens que obtive com a prática docente serviram para suprir algumas deficiências decorrentes da estrutura curricular de minha graduação. (JOSÉ, ME)*

José pontua alguns componentes que não compuseram o currículo da formação inicial em licenciatura em Matemática, os quais atenderiam demandas da prática docente, mais especificamente quanto aos alunos com necessidades especiais e o uso das tecnologias. A partir dessa percepção, José afirma que a formação inicial não forneceu subsídio nenhum para sua prática docente nesse início de carreira no ensino superior e que foi a partir da própria prática docente que ele pôde construir aprendizagens que suprissem lacunas da formação inicial.

Demandas vão surgindo continuamente e novas aprendizagens vão sendo requisitadas ao tempo em que os processos formativos precisam pensar/incluir questões referentes a essas demandas, de modo que constituam subsídios para a prática docente. Antes de tudo, é necessária a compreensão de que a formação inicial não dá conta de todas elas, sendo a própria prática a indicar as demandas, a observância de caminhos, como, por exemplo,, a formação continuada, a aprendizagem colaborativa e coletiva, a formação em serviço, entre outros.

Almeida (2012) afirma que, ao professor universitário, têm-se apresentado demandas de naturezas bastante distintas, do ponto de vista social, institucional e pessoal, e aponta a proposta de uma concepção ecológica de formação docente, ou seja, que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise, o que permitiria que as demandas que fossem

surgindo pudessem ser analisadas contextualmente e se pensasse coletivamente processos formativos específicos, dadas as limitações da formação inicial.

De fato, uma formação pensada nesses termos, dentro de uma concepção ecológica, é que, de fato, contemplaria necessidades formativas, de modo a colaborar com o desenvolvimento profissional e a transformação das práticas. No caso específico do professor iniciante e sua aprendizagem docente, me reporto à necessidade de enxergar o coletivo docente como uma comunidade de aprendizagem, com o compartilhamento de experiências e a produção de saberes, levando a confirmar a dimensão coletiva da aprendizagem, aspecto esse que pode ser percebido na narrativa da colaboradora Helena apresentada a seguir:

*Ainda no primeiro período do curso, as professoras perguntavam quem faria mestrado e doutorado, e eu fui uma das duas pessoas que sempre levantavam a mão (eu não sabia o que era isso, mas queria ser). Depois de um tempo, no terceiro período, encontrei minha paixão pela história da educação e, por acaso, consegui uma bolsa para participar de um projeto sobre história e cultura. Nesse contexto, conheci pessoas que me inspiravam e me inspiram até hoje, os meus dois parceiros \* e \*. Um momento marcante pra mim foi uma apresentação que eu fiz num evento que acontece todo ano sobre iniciação científica. Nesse dia, levei meu pai para me sentir segura, foi quando minha orientadora disse para ele que eu iria longe. Então guardei isso pra mim. Todas as vezes que eu pensava que estava cansada, lembrava que eu tinha pessoas que confiavam na minha capacidade. (HELENA, ME)*

Os subsídios da formação na iniciação à carreira de Helena revelam a importância do outro, como o estímulo por parte de alguns professores, bem como pessoas que lhe serviram de inspiração e referência. Sua fala evidencia que a aprendizagem docente se dá nas várias relações que estabelecemos com o outro, nem sempre se referindo a aspectos pedagógicos e didáticos, ou a questões profissionais, mas também a aspectos mais profundos e mais subjetivos da nossa constituição humana e profissional de maneira inter-relacionada. Nesse sentido, os subsídios da formação inicial para a prática docente de Helena foram as experiências que teve e pessoas que fizeram parte delas, as quais compõem as relações interpessoais, compreendidas por Bolzan e Isaia (2010) como componente intrínseco ao processo de ensinar e aprender, à formação e ao desenvolvimento profissional. O entendimento dos autores pode ser confirmado quando lembramos que o homem é um ser social e que a profissão docente se faz em e a partir de relações com os alunos, com os pares, entre outros.

Helena destaca, ainda, o encontro com a História da Educação, que foi sua área de pesquisa no mestrado e de atuação como professora substituta, indicando que a formação inicial é um campo de possibilidades de escolhas profissionais pelas experiências que

proporciona, seja no âmbito da pesquisa, do ensino, da extensão, a partir de projetos e programas, entre outros.

O trecho narrativo a seguir é da colaboradora Arya, que revela que o subsídio da formação inicial foi a consciência da responsabilidade profissional a ser assumida, sobretudo no que diz respeito à formação de novos profissionais da área. Sua fala evidencia a importância da formação inicial e ressalta que os saberes adquiridos nessa etapa precisaram ser atualizados na prática docente universitária:

*Quem entra em um curso de pedagogia e pensa que qualquer um pode se tornar professor, é melhor rever seus conceitos, concepções e ideias. Não é fácil! É muito complexo! [...] isso me faz lembrar-se da minha formação inicial, do processo de construção dessa professora aprendente que vos fala. Essa formação me marcou, deixou marcas. Pensar que estava me preparando para formar outras pessoas me dava medo, receio e preocupação com a grande responsabilidade. Todavia, é importante ressaltar que os saberes curriculares adquiridos na formação inicial tiveram que ser atualizados e, em alguns casos, estudados, pela primeira vez, quando se trata de atuação na docência no ensino superior. (ARYA, ME)*

Arya rememora seu processo formativo e questiona uma concepção existente no senso comum, que é a de que qualquer um pode se tornar professor, especificamente em relação ao curso de Pedagogia, colaborando para que seja alvo de preconceito e preconceções equivocadas como, por exemplo, de que seja um curso fácil para ingressar e para cursar. Libâneo (2010) aborda a questão da desvalorização da Pedagogia, que tem origem em meados dos anos 80, com o posicionamento de um segmento dos educadores identificando a pedagogia com as habilitações profissionais, ou seja, reduzindo sua amplitude e importância. Esse aspecto, conforme o autor, fez reduzir nas faculdades de Educação os estudos específicos de Pedagogia.

Neste contexto, recorro à definição do autor sobre a Pedagogia como sendo o campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, do ato educativo, da prática educativa que se realiza na sociedade como um dos elementos básicos da configuração da atividade humana, é que posso confirmar a insustentabilidade de uma concepção que diminui a importância dessa área. Foi justamente a consciência dos pressupostos políticos, educativos e sociais dessa formação, bem como os resultados da prática do professor, que colaboraram para a formação de novos pedagogos, que fez com que Arya expressasse a consciência da responsabilidade em formar outros profissionais, o que lhe provocava medo, receio e preocupação.

Arya afirma que os saberes curriculares adquiridos na formação inicial foram atualizados e, em alguns casos, estudados, pela primeira vez, como no caso de disciplinas que

hoje ministra e que não cursou na condição de estudante do curso. Por formação inicial, Cunha (2013) entende os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público e, no caso da formação inicial de professores, são os cursos de licenciatura os responsáveis. Os conhecimentos e saberes adquiridos nessa etapa compõem uma base para a atuação profissional que começará no início da carreira docente.

A partir das reflexões da autora, posso ratificar que a aprendizagem docente é contínua, que os conhecimentos teóricos adquiridos na formação constituem base para a construção de novas aprendizagens, precisando, algumas vezes, ser revisitados. Em outros momentos, a partir de demandas que vão surgindo, novos conhecimentos poderão ser produzidos, como é o caso citado por Arya ao lembrar sua experiência ao ministrar uma disciplina que não cursou na condição de estudante do curso de Pedagogia.

As narrativas dos colaboradores da pesquisa evidenciam que a formação inicial subsidia a prática docente no início de carreira no ensino superior pelos conhecimentos teórico-práticos que proporciona, mesmo nos casos em que os colaboradores expressam que o que aprenderam foi na prática, isso porque nenhuma prática profissional é desprovida de teorias que fundamentem a ação. As próprias práticas que eles indicam terem lhe servido de referência possuem os saberes da docência e da teoria educacional. Falta-lhes a consciência dos propósitos e especificidades da formação inicial e que uma parte da aprendizagem docente se constrói e se consolida na prática, mas em articulação aos conhecimentos adquiridos na formação inicial, espaço em que se apreende a teoria, esta que nunca poderá ser um guia, um manual para a ação.

O *corpus* da narrativa evidencia que a ausência de uma formação para a docência, como é o caso dos professores bacharéis, ocasiona lacunas formativas que se refletem na prática docente, contudo, a experiência que teve como estudante do ensino superior serve de subsídio por possibilitar uma socialização prévia, que é parâmetro na docência universitária. Em alguns casos, percebi uma incompreensão acerca do papel da formação inicial docente com uma negação dos conhecimentos adquiridos nessa etapa, vistos como opostos às aprendizagens consolidadas na prática docente, o que prejudica o exercício de uma prática mais consciente e crítica e clareza teórica na definição dos propósitos políticos, pedagógicos e contextuais dos processos educativos, além de se constituir obstáculo da aprendizagem docente.

A importância e intensidade da aprendizagem docente construída no início da carreira pode levar o professor a pensar que aprendeu mais na prática do que na teoria ou

mesmo afirmar que a formação inicial não forneceu subsídio nenhum à prática docente, o que se apresenta como uma visão limitada do processo formativo. Essa percepção é preocupante se pensarmos que todas as atividades e responsabilidades da docência universitária requerem apropriação e constantes revisões dos conhecimentos profissionais de base. Contudo, nas narrativas foram trazidas à tona problemáticas e limitações da formação inicial, mais especificamente em relação ao currículo, mas que podem ser abordadas na formação continuada e em ações de aprendizagem coletiva.

A formação inicial subsidia a docência no início de carreira no ensino superior, conforme Pacheco e Flores (2000), pela aquisição do conhecimento profissional e das primeiras concepções de ensino organizadas e veiculadas pelos formadores. Esse subsídio se dá também pela socialização prévia (GARCIA, 2010) por que passam na condição de estudantes do ensino superior. A formação inicial pode fornecer maiores subsídios quando o professor em formação demonstra implicação com o seu processo formativo, porque isso potencializa o olhar investigativo e atento para todas as aprendizagens que podem ser construídas nos diversos tempos e espaços.

### **3.3 Aprendizagens do início da carreira e o desenvolvimento da prática docente**

O início da carreira é uma importante etapa de construção de aprendizagens referentes à docência, as quais colaboram para o desenvolvimento da prática docente, esta que é específica do professor, que engloba suas concepções e ações no âmbito da sala de aula e também fora dela, que tem objetivos voltados para o ensino e para a aprendizagem. Essa prática é ampla, uma vez que, hoje, a compreensão do que seja ensino e do que seja aprendizagem é mais alargada, os quais podem se realizar em diferentes espaços e tempos, usando diferentes mediações e recursos, como é o caso da tecnologia, que expande as práticas de ensinar e aprender. A prática docente é desenvolvida a partir da formação inicial e da formação continuada, se consolidando na experiência profissional docente, onde o professor, assim, se constitui e produz saberes.

Meu entendimento de prática docente se complementa com a compreensão de Franco (2012), no sentido de pensar esta prática se realizando com intencionalidade, nos termos do que ela entende por prática pedagógica, que são as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social, e concordamos que “[...] a prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido” (p. 163). Nesse sentido, a prática docente de



que falo não é uma prática neutra ou meramente reprodutora, mas que assume sentido na vida do professor e na de seus alunos e que se realiza norteadas por finalidades educacionais.

No início da carreira, o professor constrói aprendizagens que vão colaborando para o desenvolvimento da sua prática docente, ou seja, vai aprendendo a ensinar, a ser professor e constrói saberes e teorias próprias de ação a partir da experiência, da cultura, das práticas de cada instituição e da sua formação, e, assim, se desenvolvendo. Para Vaillant e Marcelo (2012), se nos situamos na perspectiva do desenvolvimento profissional, a iniciação profissional deve ser um processo compreensivo, coerente e apoiado, organizado pelas instituições. A partir desse apontamento dos autores, acrescento que a maneira como a iniciação à carreira acontece (se positiva ou negativa, se fácil ou difícil, se apoiada ou solitária) influenciará no desenvolvimento profissional, no sentido de potencializá-lo ou não.

No ato de narrar, a partir da reflexão sobre o vivido, os professores iniciantes que colaboraram com a pesquisa tiveram a possibilidade de lembrar o que aprenderam, de inferir a importância que elas assumiram nesse processo de iniciação à carreira, ou não. A colaboradora Helena e a colaboradora Arya confirmam a importância dessas aprendizagens para o desenvolvimento de suas práticas docentes, onde apresento, inicialmente, a fala de Helena, que narra o seguinte:

*Todas as minhas experiências foram contribuindo para o meu desenvolvimento enquanto docente. No início da carreira, passei pelo momento de transição de aluna a professora, conheci as minhas potencialidades e limitações quando tive que ministrar cinco disciplinas diferentes. (HELENA, ME)*

Helena afirma que todas as experiências que teve contribuíram para o seu desenvolvimento enquanto docente e rememora o período em que ficou encarregada por cinco disciplinas diferentes no mesmo semestre, que se constituiu situação desafiadora, mas que colaborou para o seu desenvolvimento porque lhe permitiu conhecer suas limitações e suas possibilidades. A narrativa de Helena revela que o desenvolvimento da prática docente acontece em desafios que se enfrenta e, nesse enfrentamento, dos caminhos descobertos no processo de aprender, no que a reflexão tem papel importante.

De acordo com Day (2004), o crescimento profissional é melhorado quando os professores analisam o que ocorre no seu ensino, quando explicitam os pressupostos que orientam a sua prática e quando os inserem em contextos micro políticos, culturais, políticos e sociais mais amplos. O autor fala que essa análise pode ser feita pelo exame dos incidentes críticos, que são os acontecimentos indicadores de tendências subjacentes, dos motivos, das

estruturas, dos modelos e dos valores que estão presentes em momentos-chave, os quais tem como consequência uma mudança pessoal e profissional significativa.

É possível inferir que os incidentes críticos podem constituir desafios enfrentados e resultam em experiências formadoras, as quais poderão impulsionar o desenvolvimento dessa análise mencionada pelo autor, bem como a sair da zona de conforto, a buscar alternativas, a consolidar, conscientemente, aprendizagens, o que é importante no processo de aprender. Também, a colaboradora Arya confirma a importância das aprendizagens construídas para o desenvolvimento de sua prática docente no trecho a seguir:

*[...] essas aprendizagens nos fazem realmente crescer como profissional, que a gente está iniciando ainda na carreira, e acredito que ainda muitos desafios ainda virão nesse contexto. [...] Reflito que, o que tenho aprendido é reflexo da minha própria prática. Esta me auxilia e vai me capacitando durante a rotina diária.*  
(ARYA, EN)

Nesse trecho, Arya afirma que as aprendizagens a fizeram crescer como profissional mediante os desafios enfrentados, estes fazem parte da iniciação à carreira e levam o professor iniciante a perceber que esses desafios colaboram para sua aprendizagem e prática docente ao serem encarados e superados. A colaboradora afirma que o que aprendeu é reflexo da sua prática, esta que vai lhe auxiliando e lhe capacitando.

A prática docente é ponto de partida do tornar-se efetivamente professor e é também o ponto de chegada porque nos fazemos professores ensinando e, a partir disso, nos desenvolvemos enquanto docentes. Essa prática vai se ampliando, se aprimorando, assumindo diferentes contornos conforme as experiências, a identidade e as demandas, o que é percebido por Arya no seguinte trecho do memorial:

*[...] Percebi que, a cada semestre letivo, melhorava a minha forma de ensinar e, conseqüentemente o sentimento de frustração ia desaparecendo. O sentimento que surgia era relacionado com a descoberta, com a vontade de aprender e aperfeiçoar a prática que considerava, ainda, primária. [...]* (ARYA, ME)

Nesse trecho, Arya revela sua percepção de que a cada semestre melhorava a forma de ensinar e que o sentimento de frustração que ela trouxe da experiência de iniciação na educação básica foi dando lugar à confiança em si e em sua atuação como professora do ensino superior, onde fez descobertas acerca da docência nessa etapa de ensino, construiu aprendizagens e ampliou a vontade de aprender mais. Sua fala expressa os dois momentos que Huberman (2000) afirma vivenciarem os professores no primeiro ano de docência, que são a

sobrevivência e a descoberta, ao que afirmo que esses sentimentos podem não se circunscrever somente ao primeiro ano, mas perdurarem por mais tempo, dependendo de cada um, de como a iniciação é vivenciada, enfim. Por vezes, o professor, em vários momentos da trajetória profissional, pode estar a sobreviver e a descobrir. A narrativa de Arya se encaminha também no sentido de que “[...] a aprendizagem docente acontece ao longo da vida, o que justifica a adoção do termo desenvolvimento profissional” (TANCREDI, 2009, p. 13), o que é percebido pelo professor nas diferentes disciplinas que ministra, nos diferentes tempos e espaços.

O trecho narrativo, a seguir, é do colaborador Lucas, que reflete que a maior parte do que aprendeu foi na prática, evidencia sua percepção de que a aprendizagem é construída, especialmente a partir de erros e acertos, da experiência em cada turma. Nas suas palavras:

*A maior parte do que aprendi como docente eu aprendi na prática, com pouca contribuição dos colegas de profissão (que imagino também estarem “até o pescoço” de trabalho). Acho que ninguém nasce com o dom de ensinar, se aprende a ensinar. Algumas pessoas têm a paciência necessária e a vontade de ensinar o que sabe, mais do que outras, o que as leva à essa linda profissão (foi meu caso) [...] Enfim, eu continuo em constante mutação como docente, errando e tentando corrigir com outras turmas, aprendendo com meus erros e com os acertos de cada aluno em cada turma. (LUCAS, ME)*

Lucas evidencia que aprendeu na prática de maneira autônoma, uma vez que teve pouca contribuição dos colegas mais experientes, ao que acredita estarem, assim como ele, assoberbados de trabalho. Contudo, para além dessa suposição do colaborador, a ausência de espaços institucionais e ações sistemáticas para consecução de uma aprendizagem colaborativa que envolva professores iniciantes e professores experientes constitui problemática da formação docente e do desenvolvimento profissional.

A aprendizagem docente tem uma dimensão coletiva, que precisa estar relacionada com a dimensão individual. O aprender a ser professor no início da carreira se torna mais desafiador quando acontece de maneira solitária, pois não há as necessárias trocas, compartilhamentos e produção conjunta de saberes, prevalecendo, assim, a dimensão individual. De acordo com Bolzan e Isaia (2010, 16), “a construção da aprendizagem de ser professor é colaborativa [...] é uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações”. Desse modo, não pode prescindir de oportunidades de aprender com o outro, de maneira mútua.

Confirmo a necessidade das instituições pensarem mecanismos de ação e programas voltados para o acompanhamento dos professores iniciantes e que levem em consideração a

realidade institucional, como a disponibilidade e envolvimento dos demais docentes, ao que acreditamos ser necessário envolver a compreensão da importância da iniciação à carreira como etapa de formação e aprendizagem docente, com consequências não só para o professor iniciante, mas para a instituição e o processo de ensino e aprendizagem. Um processo de iniciação vivido de maneira apoiada e acompanhada é positivo para a instituição como um todo, já que um dos aspectos que, por vezes, integram a aprendizagem consolidada por um professor iniciante se dá por tentativas e erros, os quais podem ter impactos negativos para a aprendizagem dos alunos se não tiver um acompanhamento.

A narrativa de Lucas quando afirma que: “eu continuo em constante mutação como docente, errando e tentando corrigir com outras turmas, aprendendo com meus erros e com os acertos de cada aluno em cada turma”, confirma que a aprendizagem é contínua, que não é um processo linear que, pelo contrário, envolve transformações, contínuas ressignificações, aquisições. Cada nova experiência e cada novo desafio na docência universitária são um convite e uma oportunidade de construir aprendizagens docentes.

A partir das falas de Helena, Arya e Lucas apresentadas nesse tópico, percebi que a importância das aprendizagens construídas para o desenvolvimento da prática docente se dá no sentido de que esta prática é ponto de partida por ser nela que se consolida uma boa parte do aprender a ser professor, mas é também é ponto de chegada, ou seja, ao mesmo tempo em que possibilita a construção de aprendizagens, é desenvolvida, é aprimorada, é aperfeiçoada ao longo da trajetória profissional. Nesse contexto, o professor iniciante percebe que, mesmo essa prática sendo, por vezes, desafiadora, lhe permite construir diversas aprendizagens, ganhar confiança e amadurecimento profissional, conhecer suas limitações e possibilidades e produzir saberes. É, sobretudo, no enfrentamento dos desafios, que o professor mais aprende e se desenvolve profissionalmente.


Os demais colaboradores, que são Rael, José e Drica, não narraram a importância das aprendizagens construídas para a prática docente, como fizeram Helena, Arya e Lucas, porém, analisando o *corpus* dessas narrativas, tanto na entrevista como no memorial, percebi que essa importância se evidencia ao falarem das aprendizagens construídas e os reflexos de cada uma delas para seu desenvolvimento profissional, o que faz com que a maior parte do que é aprendido colabore para que o docente se desenvolva.

O início da carreira docente é uma etapa desafiadora e o professor iniciante aprende e desenvolve sua prática docente mediante os desafios enfrentados, porque estes mobilizam os saberes que já tem, impulsionam a construção de conhecimentos, lhes permitem conhecer suas limitações e possibilidades e levam o professor a refletir sobre si e sobre sua prática, o

que é positivo para o processo de aprendizagem docente. O desenvolvimento da prática docente, ao ingressar na docência universitária, é o ponto de partida e também o ponto de chegada, porque aprendizagens vão sendo construídas, reflexões desenvolvidas, desafios superados, tendo em vista o desenvolvimento dessa prática. Vaillant (2009) afirma que o desenvolvimento profissional docente repercute profundamente na prática docente e, por extensão, na vida dos estudantes. Nesse sentido, entendo que a importância do desenvolvimento da prática docente no processo de aprender a ser professor universitário se dá também pelos impactos que têm no processo formativo dos estudantes.

Pelas narrativas dos colaboradores da pesquisa, percebi a preocupação que estes têm com o desenvolvimento da sua prática docente, seja pela consciência das responsabilidades assumidas na docência universitária, porque é um contexto de atuação complexo ou porque foram alunos da mesma instituição em que hoje são docentes, seja porque percebem que há uma gama de aprendizagens que precisarão construir, entre outros aspectos. Para Nunes e Oliveira (2016), os professores precisam, eles próprios, perceber e compreender a necessidade de formação, e que suas percepções lhes forneçam referenciais para pensar as políticas e os processos de desenvolvimento profissional docente. A aprendizagem docente, como denotam as narrativas, são produzidas a partir de novas experiências e de novos desafios que os professores vivenciam.

## CAPÍTULO 4: NAS TEIAS DA APRENDIZAGEM DOCENTE: ENREDOS, CENÁRIOS E TRAMAS



*Como são tecidas as teias do processo de aprender a ser professor no momento em que são impostos desafios, novidades e necessidades? Entre começar uma trajetória profissional e aprender as ordens do ofício há uma trajetória singular e ao mesmo tempo plural e coletiva, há resignificações, há reencaminhamentos, há construções e desconstruções, há enredos e tramas que envolvem o tornar-se professor. (LUANA, TESE)*

## **CAPÍTULO 4: NAS TEIAS DA APRENDIZAGEM DOCENTE NO INÍCIO DA CARREIRA: ENREDOS, CENÁRIOS E TRAMAS**

*Como são tecidas as teias do processo de aprender a ser professor no momento em que são impostos desafios, novidades e necessidades? Entre começar uma trajetória profissional e aprender as ordens do ofício há uma trajetória singular e ao mesmo tempo plural e coletiva, há ressignificações, há reencaminhamentos, há construções e desconstruções, há enredos e tramas que envolvem o tornar-se professor. (LUANA, TESE)*

Neste capítulo, apresento uma síntese das constatações da pesquisa com o objetivo de ponderar sobre os enredos, os cenários e as tramas decorrentes das teias urdidas nas aprendizagens docentes produzidas pelos colaboradores do estudo. A tessitura desse capítulo se dá em virtude da necessidade de reiterar inferências e de ampliá-las no que se refere às aprendizagens docentes na iniciação à profissão professor no ensino superior. O início da carreira docente, conforme anunciado no desenvolvimento desta tese, é uma etapa basilar na produção da aprendizagem docente. Essa aprendizagem tem a ver com a produção de conhecimentos, de competências e de habilidades peculiares à profissão professor.

O capítulo contém as seguintes seções: Aprendizagem docente em início de carreira no ensino superior e seus enredos, abordando o que os colaboradores da pesquisa têm aprendido sobre a profissão; Cenários da aprendizagem docente, que discorre a respeito das diferentes fontes ou contexto de aprender a ensinar; e Tramas da aprendizagem docente: experiências que se entrelaçam, com reflexões acerca dos caminhos e práticas docentes como fontes de aprendizagens sobre a profissão, realçando como as histórias dos colaboradores da pesquisa se cruzam.

### **4.1 APRENDIZAGEM DOCENTE EM INÍCIO DE CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR E SEUS ENREDOS**

Os colaboradores da pesquisa, como evidenciado nos capítulos anteriores, foram motivados a narrar sobre aprendizagens docentes produzidas no início da carreira, consolidando a ideia de que o processo de aprender a ensinar é permanente, dinâmico e singular. A singularidade das aprendizagens docente diz respeito aos modos particulares de aprender de cada professor, que, diante dos desafios da prática docente, percebe seu inacabamento e a necessidade de aprender mais sobre a profissão. Em relação à singularidade de cada professor, concordo com Nóvoa (2017, p. 1125), ao afirmar que: “Não há dois

professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica”. De modo similar ao que sugere o autor, ratifico a singularidade do processo de produção das aprendizagens docentes, uma vez que cada professor aprende a partir de suas necessidades formativas e de acordo com as situações do cotidiano de suas práticas.

As aprendizagens docentes, considerando o *corpus* empírico da pesquisa, têm sido produzidas pelos colaboradores do estudo, amparadas no desejo de ser um bom professor. O que é um bom professor? Segundo Nóvoa (2017), as reflexões sobre o bom professor têm ocupado espaço nos estudos sobre a profissão docente, indicando atributos e qualidades desse professor, e postulando que o bom professor precisaria articular o saber, o saber fazer e o saber ser. Na ótica do autor, as ponderações sobre o bom professor são abordadas sob diferentes perspectivas e podem ser compreendidas a partir das análises das posições dos professores na profissão.

A minha proposta nesta seção é analisar o que os colaboradores da pesquisa têm aprendido sobre a profissão. Para tanto, recorro às ideias de Nóvoa (2017) ao dialogar com estudos realizados por Shulman (2005) a respeito de três tipos de aprendizagens dos professores no contexto da profissão, nomeadas como: aprendizagem cognitiva (aprender a pensar como professor), aprendizagem prática (agir como profissional) e aprendizagem moral (aprender a pensar e agir com ética). No âmbito das narrativas produzidas pelos colaboradores da pesquisa, identificamos os tipos de aprendizagens indicados pelo autor, como expressam os seguintes excertos:

*Aprendi que o trabalho docente exige responsabilidade, comprometimento e cuidado. Aprendi a não generalizar as experiências. Aprendi a gostar da profissão. (ARYA, ME)*

*Aprender a desenvolver a melhor metodologia de ensino é um desafio constante, tendo em vista você ter que avaliar o perfil da turma para, a partir dessa análise, traçar um estudo que melhor se adeque a realidade da turma. (RAEL, ME)*

*Aprendi que ser professor não é fácil e que trabalhamos todos os dias da semana, inclusive domingos e feriados. Aprendi que é mais importante fazer os alunos entenderem o conteúdo do que treiná-los para tirar 10,0 (dez). Aprendi que eu nunca vou parar de estudar, e que toda aula pode melhorar. (LUCAS, ME)*

*A prática docente tem me ensinado que é necessário despertar nos discentes a importância da construção de um conhecimento sólido, com leituras em profundidade e senso crítico. (JOSÉ, ME)*

Ao longo da escrita desta tese, tenho confirmado que os professores iniciantes, que atuam no contexto do ensino superior, produzem aprendizagens sobre a prática docente



universitária, sobre o processo de aprender a ser professor e sobre ensinar no ensino superior. Os relatos que apresento nesta seção realçam as teorias pessoais dos professores relativas aos aspectos, como o comportamento e a postura do professor universitário, sobre a importância atribuída à titulação no contexto acadêmico, sobre a afetividade na prática docente, sobre a relação entre as dimensões pessoal e profissional, entre outras. As teorias pessoais de ação, como explicitado anteriormente, são julgamentos que os professores formulam a partir da prática e que fazem parte da aprendizagem da docência.

Os relatos realçam, também, aprendizagens cognitivas, práticas e morais. Nas narrativas de Arya e dos demais colaboradores, por exemplo, identifico que predomina a articulação entre os três tipos de aprendizagens mencionadas por Nóvoa (2017). Apesar da articulação entre esses tipos de aprendizagens, o colaborador Rael destaca a aprendizagem prática, aprender a agir como profissional no desenvolvimento da prática docente. Os colaboradores Lucas e José relatam que aprenderam a pensar como professores. Segundo Pessoa (2011, p. 108), “Aprender a pensar como professor é, assim, construir conhecimentos de forma reflexiva e flexível, no contexto de situações e saberes naturalmente partilhados com o outro, ou outros [...]”. As diferentes narrativas que foram analisadas neste estudo confirmam as ideias da autora, tendo em vista que os colaboradores da pesquisa falam de suas reflexões diante das situações vivenciadas na prática docente e da flexibilidade para imprimir mudanças nessas práticas, quando é necessário.

O *corpus* oriundo da pesquisa empírica salienta que, embora alguns dos colaboradores do estudo tenham vivenciado a profissão docente na educação básica, o ingresso na docência universitária impôs novas aprendizagens, pois existem aspectos divergentes que dizem respeito à docência em cada etapa e/ou modalidade de ensino e que representam suas especificidades. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 23) mencionam a especificidade de cada etapa da educação, destacando que “[...] a profissão de professor adquirirá características peculiares conforme o nível de escolaridade em que atue, sem prejuízo de sua identidade básica”.

Diante do posicionamento das autoras, entendo que os colaboradores da pesquisa reconheceram as singularidades da docência universitária no processo de inserção profissional no ensino superior com a assunção das rotinas de trabalho marcadas por muitas e diferentes atribuições, como, por exemplo, ter que conciliar atividades de ensino com a pesquisa e a extensão. Desse modo, perceberam que o conhecimento da formação inicial e continuada precisa ser aprofundado e ampliado na medida em que surgem os desafios e os imprevistos que permeiam a prática docente. Considero importante mencionar que os professores

iniciantes, ao colaborarem com esta pesquisa, puderam compreender o próprio processo de aprender a ser professor a partir de reflexões sobre suas experiências nessa etapa de iniciação à docência. Essas reflexões permitiram que entendessem a aprendizagem docente como processual, contínua e composta por construções e reconstruções de conhecimentos, competências e habilidades que marcam a pessoa e o professor.

A partir das narrativas produzidas pelos colaboradores da pesquisa, constato que há uma gama de possibilidades de aprendizagens a serem construídas nesse processo de iniciação que resultam de uma combinação de fatores referentes à trajetória de vida, à trajetória profissional, à formação, à instituição em que ingressam, à maneira como experienciam o aprender a ser professor, entre outros aspectos. Penso que, afora aspectos convergentes do processo de iniciação à carreira docente, se realizássemos outra produção de narrativas com outros professores iniciantes, seriam reveladas outras tantas e diferentes aprendizagens docentes, justamente por se tratar de um processo que comporta subjetividades, subjetivações e traços peculiares da trajetória de cada um. No tópico a seguir, analiso os cenários das aprendizagens docentes, considerando o conteúdo das narrativas dos colaboradores do estudo.

#### 4.2 CENÁRIOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE: DE ONDE EMERGE O APRENDER A ENSINAR?

Nesta seção, abordo os cenários da aprendizagem docente tomando como referência a narrativa de alguns dos colaboradores da pesquisa, especificando com quem aprendem, como se deu/dá a dinâmica do processo de aprender a ser professor universitário e as complexidades do aprender a ensinar no início da carreira no ensino superior. As narrativas sobre aprendizagens docentes evidenciaram a dimensão da aprendizagem experiencial, ou seja, da aprendizagem a partir das experiências da prática docente, de sua complexidade e de seus desafios. Os professores iniciantes se veem desafiados a pensar nas ações que desenvolvem para encontrar caminhos que possibilitem viver a profissão docente no ensino superior de acordo com suas demandas. Sobre os cenários de produção das aprendizagens docentes dos colaboradores do estudo, opto por apresentar os registros feitos pelos colaboradores Helena, Lucas e Drica, considerando que reforçam o encontro com o outro como fonte de aprendizagens docentes:

*Enfrentei o preconceito de alguns, senti o afago no colo de outros. Estou sempre lotada de disciplinas, não me sobra tempo para pesquisar, e isso abre hiato na minha formação, porque fui criada na pesquisa, e tento trazer isso para a sala de aula, mas é insuficiente, queria mais. Tive que lidar com uma organização escolar*

*diferente do que estava acostumada, tive que me refazer inúmeras vezes e tive que aceitar que não daria conta de tudo. Mas, pelos meus alunos eu daria meu melhor. (HELENA, ME).*

*Eu sinto que essa falta de contato e a “política” do “se vira” acaba não só prejudicando o docente iniciante, mas também o curso como um todo, uma vez que, pela falta de experiência do docente, os conteúdos podem ser mal ministrados e a formação dos alunos prejudicada. (LUCAS, ME).*

*[...] muitos professores formadores no processo de formação inicial contribuíram para apreensão da unidade teoria-prática, e proporcionaram esse conhecimento com o mundo. (DRICA, ME).*

As narrativas produzidas pelos professores iniciantes que participaram da pesquisa me permitem confirmar que a aprendizagem docente tem dimensão individual e dimensão coletiva. Os professores reconhecem que, muitas vezes, aprendem sozinhos (refletindo, observando, julgando, reproduzindo, estudando e transformando suas práticas). A narrativa do colaborador Lucas ilustra bem a dimensão individual da aprendizagem docente. Gaeta e Masetto (2013, p. 58) afirmam que o trabalho solitário é uma característica marcante da profissão docente e que “[...] essa situação favorece o isolamento e conseqüentemente o individualismo”.

A que caracteriza uma boa parte das trajetórias de iniciação à carreira docente faz com que o professor busque aprender de maneira individualizada, solitariamente, a partir de tentativas e erros e de estudo. Essa aprendizagem individualizada tem a ver também com as variadas atribuições que os professores do ensino superior assumem e que podem acabar dificultando a criação de uma rede de apoio mais sistemático e contínuo aos professores em início de carreira, àqueles que estão ingressando na profissão. Entendo que parece haver uma naturalização de que os professores iniciantes e ingressantes nas instituições de ensino superior assumam a responsabilidade por suas aprendizagens, o que implica na não responsabilização dessas instituições com a indução profissional de professores iniciantes.

É verdade que o professor iniciante, ao chegar a uma instituição de ensino, encontra em andamento uma diversidade de atividades que não cessam com sua chegada. É nesse cenário que esse professor se encontra em seu processo de iniciação profissional e, em muitas situações, tem dificuldades para se inserir nas atividades em que seus pares se encontram mobilizados, pois nem sempre podem contar com o apoio e a solicitude dos outros em suas demandas, dúvidas e anseios e, em consequência disso, a alternativa é aprender sozinho.

As colaboradoras Helena e Drica se referem à importância de aprender coletivamente (pela referência de práticas de outros professores, pela experiência com os alunos, pelo diálogo com os pares, pela apreensão dos saberes da profissão que são compartilhados

coletivamente no seio das instituições e das instâncias profissionais). Conforme relatam, os professores iniciantes aprendem com os outros, porque o homem é um ser social, que se faz no coletivo a partir da cultura produzida e compartilhada. No caso dos professores, aprendem coletivamente interagindo com seus pares, observando suas posturas e suas práticas, reproduzindo-as e transformando-as.

Aprender coletivamente implica no diálogo com os pares e compartilhando das dores e das delícias de ser professor universitário iniciante. O compartilhamento de experiências pode acontecer de modo informal, por meio de conversas em corredores ao final das aulas ou de alguma outra situação profissional. Além do aprendizado na interação com os pares, os professores iniciantes no ensino superior produzem aprendizagens sobre a profissão nas interações em com os próprios alunos, com o retorno que vão dando, seja com comentários, seja pelas suas reações, na experiência com cada turma.

É impossível pensar na aprendizagem docente sem reconhecer sua dimensão coletiva, uma vez que, embora as circunstâncias da sala de aula se desenvolvam solitariamente, o professor se ache demasiadamente solitário, ainda assim sua prática terá influências coletivas no que se refere ao aprender a ser professor, seja nos processos de formação (fontes de saberes da profissão), seja na observação das práticas de outros professores (que possibilita identificar as teorias que fundamentam a prática profissional).

Day (2001), em estudos sobre redes de aprendizagem, tomando como referências estudos desenvolvidos por Huberman (1991), descreve os ciclos de aprendizagem dos professores da seguinte forma: ciclo individual fechado (correspondem as aprendizagens individuais dos professores em sala de aula); ciclo individual aberto (quando os professores pedem a colaboração de algum colega); ciclo coletivo fechado (congrega professores com interesses comuns para analisar temas referentes ao ensino e aprendizagem); e ciclo coletivo aberto (parcerias entre professores para discutir questões que transcendem ao ensinar, focalizando questões gerais da educação). No caso específico de nosso estudo, as narrativas revelaram a predominância do ciclo individual fechado e o interesse na institucionalização de ciclos coletivos para fomentar a colaboração entre os pares.

Em síntese, identifiquei que os professores iniciantes aprendem sobre a profissão em diferentes contextos e interações. Aprender a ser professores tendo como base os conhecimentos que adquirem na formação profissional, na prática docente, a partir da inserção na cultura das instituições em que ingressam e a partir das motivações e ideais que possuem e que servem como molas propulsoras para ressignificações de suas experiências. Aprendem a partir das experiências docentes que vão construindo, dos erros que cometem e

que impulsionam a reflexão e suas aprendizagens se propiciarem à análise crítica de suas teorias e de suas práticas. Ou seja, o estudo mostra que a aprendizagem docente pode se desenvolver em contextos formais e informais, pois “[...] aprendemos e nos formamos nas conversas, assistindo a televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na internet, tanto quanto quando refletimos [...]” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 1).

Os colaboradores da pesquisa evidenciaram, também, que a autoformação é um aspecto crucial na aprendizagem docente em início de carreira no ensino superior. Em primeiro lugar, porque, a partir da prática docente, sentem a necessidade de construir conhecimentos e aprendizagens que atendam às demandas que surgem cotidianamente na prática, como a exemplo do conhecimento do conteúdo, evidenciados como uma das principais necessidades dos professores iniciantes que colaboraram com a pesquisa. Para adquirir e consolidar esse conhecimento, os professores precisam estudar, investir em formação continuada, o que envolve a assunção da responsabilidade com a própria formação e aprendizagem. Em segundo lugar, os investimentos na autoformação têm a ver com diferentes exigências feitas ao professor universitário (divulgação e produção do conhecimento científico, desenvolvimento de pesquisa e de atividades de extensão, entre outras).

A despeito do reconhecimento das aprendizagens docentes produzidas no início da carreira, os professores iniciantes enfatizam que a complexidade de aprender a ser professor universitário é desencadeada a partir do momento em que esse professor se encontra diante das distintas responsabilidades postas pela docência no ensino superior. No processo de aprender a ensinar os professores iniciantes fazem diferentes descobertas, como, por exemplo, que, mesmo conhecendo o contexto do ensino superior e possuindo concepções sobre ensinar e aprender percebe que há uma gama de aprendizagens que precisarão construir na condição de docentes diante das diversas responsabilidades a serem assumidas. Essa situação, para um professor iniciante, é, por um lado, bastante desafiadora, mas, por outro lado, é propulsora de sua mobilização para desenvolver aprendizagem docente.

No entorno dessas reflexões, compreendo a importância de realçar a complexidade da aprendizagem docente no ensino superior por suas implicações na constituição identitária desses profissionais. O processo de constituição da identidade é inacabado, mas a etapa de iniciação profissional é fundamental nesse processo em face dos efeitos que a iniciação na carreira docente tem na consolidação do aprender a ensinar e a ser professor. Outro aspecto que me leva a pensar na complexidade da aprendizagem docente é o risco de supervalorização do arcabouço experiencial como fonte para que os professores possam desenvolver, com mais

segurança, a prática docente, em detrimento da unidade teoria-prática, como base para que os professores tenham consciência sobre suas ações.

Compreendo, igualmente, que a aprendizagem docente no início da carreira no ensino superior é resultado de experiências formadoras, aquelas que assumem um sentido e uma importância na trajetória de iniciação à docência de cada professor. As experiências formadoras afetam os professores em seus construtos teóricos e em suas práticas. Essas experiências formadoras podem acontecer na formação inicial, na formação continuada e na prática docente, entre outros. Os colaboradores, ao narrarem sobre aprendizagem docente, revelaram a vivência de experiências formadoras, como a experiência, tanto na condição de estudante na mesma instituição em que hoje atuam como docentes, quanto nas experiências na educação básica (anterior ao ingresso no ensino superior), na iniciação científica na graduação, em estágios na docência no ensino superior e, principalmente, no ensino superior.

Confirmo, portanto, que as experiências formadoras colaboram para tornar singular o processo de aprendizagem docente, porque o sentido que assumem tem a ver com um conjunto de variáveis singulares à prática docente. Funcionam como um arcabouço referencial e experiencial para a aprendizagem docente que se consolida nas trajetórias de professores iniciantes e que constituem aspectos marcantes na iniciação à docência, pois, sendo positivas ou negativas, impulsionam os professores para a aprendizagem docente, para o desenvolvimento profissional e para a reelaboração de suas práticas. As experiências formadoras resultam na aprendizagem experiencial, envolvendo a reflexão, a revisitação de teorias e práticas dos professores.

#### 4.3 TRAMAS DA APRENDIZAGEM DOCENTE: EXPERIÊNCIAS QUE SE ENTRELACAM

Nesta seção, discorro sobre os caminhos das práticas de professores iniciantes no ensino superior como fontes de aprendizagens sobre a profissão, realçando como as histórias dos colaboradores da pesquisa se cruzam. As narrativas que constituíram o *corpus* da pesquisa mostram que os colaboradores do estudo têm vivido experiências singulares na etapa de iniciação à docência no ensino superior, no que diz respeito às aprendizagens docentes. As histórias narradas se entrelaçam em diferentes aspectos, particularmente em relação aos desafios enfrentados, às aprendizagens construídas e aos anseios que permeiam as trajetórias materializadas nas narrativas. Minha própria história de iniciação à carreira docente no ensino superior, afora suas singularidades, se entrelaça com as histórias dos colaboradores dessa

pesquisa e, por essa razão, a escuta e a leitura das narrativas me fizeram refletir sobre minha identidade como professora do ensino superior e colaboraram para ampliar o meu olhar sobre meu processo de formação e sobre minhas aprendizagens docentes.

Pensando nas tramas que enredam as aprendizagens docentes, questiono: O que os professores iniciantes aprenderam sobre a profissão que exercem? O que mobilizou os professores em início de carreira no ensino superior a investirem na aprendizagem docente? Como a aprendizagem docente é produzida nas experiências de professores iniciantes no ensino superior? Para responder aos questionamentos, opto por começar afirmando a singularidade dos caminhos das aprendizagens docentes dos colaboradores da pesquisa. Cada história narrada revelou marcas das histórias da vida pessoal e da profissão dos colaboradores, remetendo a questões familiares, à identidade de cada colaborador, a como se deu a escolha profissional, às aspirações e às motivações para permanência na profissão.

Em resposta à questão que indaga a respeito do que os professores iniciantes aprenderam sobre a profissão que exercem, registro que os colaboradores da pesquisa afirmam que aprenderam sobre aspectos teóricos e metodológicos da prática docente no ensino superior, especificamente acerca do processo de avaliação da aprendizagem, reformulando suas concepções e aprendendo, na prática, sobre aspectos concernentes ao avaliar. Aprenderam que há necessidade de contextualização do conhecimento, que resultou em mudanças em suas práticas docentes em suas áreas de atuação, a fim de que os conhecimentos socializados, ao constatarem, façam sentido para os estudantes, levando-os a perceber a unidade teoria-prática. As aprendizagens docentes produzidas pelos colaboradores incidiram na compreensão da emergência de algumas questões colocadas à prática docente na atualidade, como a questão o uso das TIC's e as demandas decorrentes de alguns estudantes necessitarem de uma atenção especial em face de alguma deficiência. Incidiram, também, no aprender a como estudar, organizar e preparar uma boa aula, ampliando conhecimentos.

As aprendizagens produzidas resultaram no entendimento sobre como se dá a aprendizagem dos estudantes, colaborando para que percebessem que a aprendizagem não é um processo linear e homogêneo, pois cada aluno aprende de uma maneira diferente e em seu tempo, que a aprendizagem vai além do interesse por boas notas, mas que a avaliação é uma importante ferramenta para que cada professor oriente o planejamento de suas aulas com o intuito de assegurar as aprendizagens dos estudantes.

A partir de suas práticas docentes, os professores iniciantes descobriram as particularidades da metodologia no ensino superior, levando em conta seus anseios, seus objetivos, bem como as necessidades do seu contexto de atuação. Aprenderam a fazer a

relação entre os conteúdos que ministram com sua própria vida e também com as vidas dos estudantes. Em relação a esse aspecto, lembro-me da pertinência das ideias de Freire (1996), quando afirma que ensinar não se reduz a transferir conhecimento, que o ensino deve ir além, deve colaborar para a produção do conhecimento, para a transformação da realidade, deve expressar e assumir um sentido político.

O que mobilizou os professores em início de carreira no ensino superior a investirem na aprendizagem docente? As experiências de aprendizagem docente dos colaboradores da pesquisa revelaram aspectos comuns que mobilizaram os professores iniciantes a buscarem aprender sobre a profissão. Por exemplo, os medos (do não saber, do que os alunos vão pensar, entre outros), as inseguranças oriundas do pouco tempo de experiência docente, a maneira solitária como transcorre a aula, o que torna etapa de iniciação à docência mais desafiadora e evidencia a necessidade de espaços para compartilhamento de experiências e de saberes para potencializar o aprender com o outro. As aprendizagens docentes, de acordo com a pesquisa, foram construídas a partir dos desafios e do desejo de aprender manifestados por cada professor.

Como a aprendizagem docente é produzida nas experiências de professores iniciantes no ensino superior? O primeiro aspecto a destacar a respeito desta questão é a necessidade de os professores assumirem uma postura reflexiva diante das diferentes situações que surgem em suas práticas docentes. A reflexão contribui para que os professores iniciantes organizem seus pensamentos, enxerguem possibilidades e escolham os caminhos. A aprendizagem docente tem subsídios da formação profissional dos professores, de suas próprias experiências e das interações entre os professores, seus pares e os estudantes.

Os caminhos dos colaboradores da pesquisa no desenvolvimento da aprendizagem docente no início de carreira no ensino superior se entrelaçam pela dimensão da subjetividade expressa no ato de narrar. Rey (2008) recomenda que seja necessário considerar a subjetividade como aspecto importante ao sujeito que aprende e usar a categoria no sentido subjetivo, que expressa o envolvimento afetivo de um sujeito em uma atividade, não apenas pelo seu vínculo concreto nela, mas como produção de sentidos que implica em uma configuração única, sentidos subjetivos, emoções e processos simbólicos resultantes de subjetivação que integram aspectos da história individual.

A partir dessa ideia, penso o professor iniciante como um aprendiz por excelência, cuja formação decorre de situações formais, institucionalizadas e de um conjunto de experiências que afetam seus valores, seus conhecimentos, suas teorias e suas práticas, fatores que, combinados, evidenciam a singularidade de cada um e de suas histórias de vida. Nas



narrativas produzidas pelos colaboradores da pesquisa, foram expressos os sentidos que tem cada experiência em seus processos de iniciação.

A subjetividade foi um aspecto que perpassou a tessitura desse trabalho, seja a minha própria subjetividade, em meu processo de aprender a ser professora do ensino superior (ao tempo em que a produção de um trabalho científico conclamou o distanciamento e a postura de pesquisadora), seja a subjetividade contida no ato de narrar, em que se pode atribuir um sentido ao vivido ou dar-lhe um novo sentido, seja na aprendizagem dos professores que colaboraram com a pesquisa. Essa subjetividade não poderia deixar de ter papel crucial em um trabalho que trata de aprendizagem docente e que trabalha com narrativas.

## CONCLUSÕES:

### TRAVESSIAS QUE SE FINDAM?



*Nesse momento, os passos são mais seguros, mais firmes, porque se sustentam na produção teórico-empírica, permitindo tecer conclusões a respeito das aprendizagens docentes em início de carreira no Ensino Superior. Aqui retomamos nosso ponto de partida: o pressuposto, o problema, os objetivos. Não se trata do fim da estrada, mas dos últimos passos dessa produção, que poderá instigar outras produções e outros sujeitos (aprendizes, professores, caminhantes da vida). (LUANA, TESE)*

## CONCLUSÕES: TRAVESSIAS QUE SE FINDAM?

*Nesse momento, os passos são mais seguros, mais firmes, porque se sustentam na produção teórico-empírica, permitindo tecer conclusões a respeito das aprendizagens docentes em início de carreira no ensino superior. Aqui, retomamos nosso ponto de partida: o pressuposto, o problema, os objetivos. Não se trata do fim da estrada, mas dos últimos passos dessa produção, que poderá instigar outras produções e outros sujeitos (aprendizes, professores, caminhanças da vida). (LUANA, TESE)*

Ao escrever esse texto conclusivo, poderia pensar que estou dando o último passo da travessia de produção dessa tese. Mas sou consciente de que a apresentação de uma tese abre possibilidades de questionamentos e de diálogos. Entendo que concluir o presente trabalho não encerra minha trajetória de aprendizagem docente. Tenho consciência de que muitas mudanças aconteceram em meus modos de compreender como os professores iniciantes aprendem sobre a profissão docente no ensino superior. Outra certeza que me afeta neste momento é que seguirei aprendendo.

Reconheço que o processo de escrita dessa tese me permitiu aprender a partir da escuta dos professores e, principalmente, me possibilitou aprender com eles ao optar pela abordagem (auto)biográfica, vivenciando os desafios de uma pesquisa-formação. Na minha condição de pesquisadora, dialogando com professores do ensino superior que se encontram no início da carreira profissional, ressalto que a pesquisa desenvolvida teve uma dimensão formativa mútua, ou seja, a narrativa tem efeito formador para quem narra e também para o pesquisador narrativo por impulsionar a reflexão, a reorganização do pensamento e por favorecer a atribuição de sentidos às experiências narradas. Quem narrar é tocado pelas lembranças que afloram na narrativa, reinterpreta as experiências vivenciadas e aprende com elas. Quem lê ou escuta uma narrativa é afetado por ela (se de algum modo lhe tocar e tiver um sentido para si).

Na escrita desta tese, especialmente no processo de análise das narrativas, me encontrei nas diferentes histórias narradas pelos colaboradores da pesquisa, haja vista que, como eles, vivencio a condição de ser professora iniciante, buscando aprender sobre minha profissão. Para prosseguir na escrita das conclusões do estudo, retomo, como mencionei na epígrafe deste capítulo, o ponto de partida: o pressuposto, o problema, os objetivos. Nesta perspectiva, apresento as constatações da investigação tomando como referência os objetivos específicos da pesquisa, explicitados na introdução da tese, voltados para as seguintes

temáticas: aprendizagens docentes são construídas por professores em início de carreira no ensino superior sobre a docência universitária; experiências formadoras de construção e de reconstrução de aprendizagens docentes no início de carreira no ensino superior; aspectos das aprendizagens docentes construídas na formação inicial subsidiam o exercício da docência no início de carreira no ensino superior; e importância que os professores em início de carreira no ensino superior atribuem, ou não, às aprendizagens docentes para o desenvolvimento de sua prática.

Em relação às aprendizagens docentes construídas por professores em início de carreira no ensino superior, as narrativas denotam que esses professores aprenderam sobre ser professor e sobre as peculiaridades do ensino-aprendizagem no ensino superior. As constatações da pesquisa confirmam que as travessias dos professores iniciantes no ensino superior se traduzem em experiências formadoras, experiências que ressignificam seus conhecimentos e suas práticas, particularmente por ampliarem a compreensão de que a mediação de conhecimentos e as relações pedagógicas no ensino superior apresentam aspectos específicos que têm a ver com as características dos estudantes, com a pedagogia universitária e com o contexto da prática docente.

As narrativas dos colaboradores da investigação comprovam suas aprendizagens a respeito da docência universitária no que se refere ao como planejar, ensinar, como avaliar das aprendizagens e, de modo especial, sobre a complexidade da prática docente no ensino superior. Sobre complexidade da prática docente universitária, os registros enfatizam as diferentes demandas e responsabilidades a serem assumidas pelos professores, seja no âmbito do ensino, seja no âmbito da pesquisa e da extensão.

No que tange ao ensino, os colaboradores da pesquisa realçam os aprendizados sobre o processo de aprender a ser professor, reconhecendo que a profissão docente nas diferentes etapas educacionais implica ter abertura para aprendizagem contínua e para a formação permanente. Realçam, ainda, que a aprendizagem docente exige autoquestionar-se sobre as próprias concepções e as próprias práticas, exige unidade teoria-prática para uma análise consciente das experiências vivenciadas no chão da sala de aula. Os colaboradores destacam, como aprendizagem significativa em suas trajetórias no início da carreira docente, os conhecimentos relativos às dinâmicas de organização e de funcionamento das instituições de ensino nas quais atuam, que possibilitaram a percepção do pertencimento a uma categoria profissional.

Os colaboradores da pesquisa, ao comentarem a respeito das experiências formadoras na construção e reconstrução de suas aprendizagens docentes no início de carreira no ensino

superior, evidenciaram que as experiências marcantes na iniciação à carreira docente representaram aspectos determinantes para que permanecessem na profissão e para que investissem na produção de aprendizagens que subsidiam o desenvolvimento de suas práticas. Conforme relataram, as experiências na iniciação profissional são bastante representativas em suas histórias de vida, tendo em vista os modos como afetaram essa etapa de vivência da docência no ensino superior. Em suas narrativas, se reportam às experiências formadoras como aquelas que produziram sentido nas trajetórias que vivenciaram na iniciação à docência, desafiando-os a produzirem aprendizagens e a revisitarem práticas e concepções.

As narrativas que abordam as aprendizagens docentes construídas na formação inicial dos colaboradores da pesquisa trazem para o centro das análises questões específicas referentes às situações de professores cuja formação inicial é em nível de licenciatura e de outros com formação em bacharelado. Os professores oriundos do bacharelado se ressentem de que a formação inicial não ofereceu subsídios para a docência. Esse fato não pode causar estranheza, uma vez que o objetivo do bacharelado não é formar professores. O bacharel que opta pela profissão docente tem com um dos desafios realizar investimentos na aprendizagem docente por meio da autoformação ou da formação continuada, por exemplo.

As narrativas analisadas sinalizaram que a formação inicial dos colaboradores, seja licenciatura, ou bacharelado, constituiu fonte de aprendizagem docente. No caso específico de bacharéis que se tornaram professores nos seguintes aspectos: como fonte de conhecimentos pré-profissionais (a experiência como estudantes permite aprender sobre educação, ensino), como contexto para observação das práticas dos professores que tiveram (oportunizando que construíssem imagens simbólicas sobre ser professor). Para os bacharéis que se tornaram professores, a iniciação à docência no ensino superior indicou necessidades formativas relacionadas ao conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, em relação às questões metodológicas necessárias para tornar os conhecimentos ensináveis, aspecto que pode ser resolvido com investimentos na formação continuada e na autoformação.

Os colaboradores da pesquisa, cuja formação inicial foi decorrente de curso de licenciatura, atribuem à formação inicial o *status* de fonte de conhecimentos e de aprendizagem sobre a profissão docente. Entendem que essa formação é uma etapa fundamental no processo de aprender a ser professor, embora reconheçam que não contempla as peculiaridades da docência no ensino superior (não foi objeto da formação inicial). Os professores iniciantes, advindos de licenciaturas, tiveram acesso na formação inicial a diferentes conhecimentos voltados para a prática docente, o que parece ser facilitador no

início de carreira, pois os licenciandos têm acesso ao conhecimento pedagógico geral (das Ciências da Educação).

Ou seja, a formação docente é uma etapa importante no processo de aprender a ensinar e no desenvolvimento de uma base de conhecimentos necessários à prática docente, possibilita o envolvimento do licenciando com o repertório de conhecimentos teóricos e práticos necessários para uma atuação profissional consciente, intencional e fundamentada.

A despeito da formação inicial para a docência, como é o caso dos licenciados, no geral, a investigação revelou que os colaboradores da pesquisa, ao ingressarem na docência do ensino superior, identificam necessidades formativas decorrentes das peculiaridades das práticas docentes no ensino superior. Mas, ao se referirem às necessidades formativas, sugerem que os conhecimentos da formação inicial não se articulam à realidade das práticas docentes. O que subjaz ao entendimento explicitado nas narrativas acerca desta questão é, na verdade, a importância de se realçar, nos processos formativos, a unidade teoria-prática, o que poderá contribuir para o fortalecimento da formação profissional e para o exercício de uma prática docente mais consciente e crítica, com clareza em relação à definição dos propósitos políticos, pedagógicos e contextuais dos processos educativos.

As narrativas dos colaboradores apresentaram, ainda, reflexões a respeito da importância (ou não) atribuída pelos professores em início de carreira no ensino às aprendizagens docentes para o desenvolvimento de sua prática. Neste sentido, os professores confirmaram que as aprendizagens docentes, produzidas nas experiências profissionais, têm contribuído para o desenvolvimento de suas práticas e para o desenvolvimento profissional. Reconhecem que a aprendizagem docente é potencializada no enfrentamento de situações desafiadoras para as quais precisar encontrar respostas.

As situações desafiadoras, conforme assinalado nas narrativas, exigem reflexão na prática, levando os professores a questionar suas teorias e seus modos de agir. Em decorrência da reflexão na prática, é possível o desenvolvimento da consciência sobre si e sobre as ações desenvolvidas, podendo incidir na reelaboração das teorias e das práticas dos professores subsidiadas por aprendizagem profissional. Com o desenvolvimento da reflexão, os professores conseguem perceber a experiência como fonte de aprendizagem docente e que, ao ensinar, também se aprende.

Essa percepção fortalece o trânsito dos professores no cotidiano da profissão com efeitos na minimização dos medos e das inseguranças recorrentes nas práticas docentes de professores iniciantes, neste caso, no ensino superior. O estudo evidencia, portanto, que a aprendizagem docente é importante na revisitação das práticas dos professores, na ampliação

de seus conhecimentos (teóricos e práticos) e no desenvolvimento pessoal e profissional que empreendem.

Falar sobre a importância e intensidade da aprendizagem docente produzida por professores no início da carreira pode sugerir que se aprende mais sobre a profissão docente por meio da experiência. Concordo que a experiência profissional docente é fonte de aprendizagens sobre ensinar e ser professor, entretanto, preciso destacar que as experiências dos professores não se resumem a práticas. Essas experiências se firmam na unidade teoria-prática, necessária na atitude reflexiva para que as ações docentes sejam desenvolvidas de forma consciente. Mediante esse registro, pondero acerca do importante papel da formação inicial e continuada de professores como *lócus* de aprendizagens docentes, lembrando que o trabalho docente requer apropriação e produção permanente de conhecimentos profissionais.

Na intenção de produzir uma síntese conclusiva, após contemplar as constatações referentes aos objetivos específicos da investigação, elenco alguns aspectos que perpassaram o processo de produção das aprendizagens docentes dos colaboradores da pesquisa. Em primeiro lugar, afirmo que os professores percebem que, por meio de suas experiências profissionais, vão aprendendo e se desenvolvendo, que valorizam as aprendizagens experienciais construídas no início da carreira docente.

Em segundo lugar, os colaboradores da pesquisa demonstraram preocupação com o desenvolvimento profissional, o que pode estar relacionado à consciência das responsabilidades assumidas no exercício da docência universitária. Ademais, a preocupação com o desenvolvimento profissional, segundo o conteúdo das narrativas, mostra o desejo de serem reconhecidos como bons professores e, por esse motivo, investem nas aprendizagens docentes em suas diferentes dimensões (cognitiva, prática e moral), ou seja, preocupados com o aprender a pensar como professor, agir como profissional e aprender a pensar e agir com ética.

O terceiro aspecto abrange o que denomino de teorias pessoais de ação. Essas teorias integram as aprendizagens docentes e dizem respeito aos julgamentos construídos pelos professores iniciantes diante das diferentes situações do cotidiano docente que exigem decisões urgentes e eficientes. Trata-se de teorias que podem ser ressignificadas como decorrência da reflexão, da formação continuada, do desenvolvimento profissional e das aprendizagens docentes.

Abordar essas teorias me faz reafirmar que as experiências narradas nessa pesquisa se cruzam em diferentes aspectos, ou seja, as histórias contadas pelos colaboradores da pesquisa registram interesses comuns (aprender a ensinar e ser professor no ensino superior),

mas comportam aspectos singulares das trajetórias de vida de cada professor, que se relacionam às identidades profissionais docentes.

O quarto e último aspecto desta síntese realça a potência do autoquestionamento e da reflexão sobre identidades, concepções e práticas no desenvolvimento da aprendizagem docente. Os professores, ao refletirem sobre quem são, o que sabem, o que fazem e sobre o porquê de suas ações, conseguem avaliar suas escolhas e suas ações, podem confirmá-las ou redirecioná-las a partir das escolhas que vão fazendo. O processo reflexivo é igualmente importante para o autoconhecimento e para que sejam conscientes das intencionalidades de suas práticas.

Isto posto, confirmo a **tese** que orientou o desenvolvimento deste estudo, defendendo que professores em início de carreira no ensino superior produzem aprendizagens docentes nas experiências profissionais a partir da reflexão sobre o vivido, sobre suas ações e concepções, sobre suas identidades, o que colabora para o desenvolvimento da prática docente. A confirmação da tese se sustenta nas constatações da pesquisa, conforme explicitado na análise das narrativas, tendo em vista que as narrativas dos colaboradores da pesquisa me permitem confirmar que os professores iniciantes, colaboradores com este estudo, aprendem a ensinar reflexivamente ao produzirem respostas aos desafios que enfrentam na prática docente. Esses desafios constituem, na verdade, situações novas que os impulsionam a buscar alternativas e a concretizar, conscientemente, aprendizagens para dar conta de cada situação inusitada que a prática apresenta.

Considerando as conclusões da pesquisa e na condição de pesquisadora e de professora iniciante no ensino superior, sinto-me na responsabilidade de tecer algumas considerações, à guisa de sugestões, no intuito de realçar as idiossincrasias inerentes à iniciação profissional de professores do ensino superior e às aprendizagens docentes nessa etapa educacional. O estudo indica que há necessidade das instituições de ensino superior criarem, no momento de ingresso dos professores, oportunidades de aprendizagem colaborativa, seja na forma de cursos, de oficinas, seja por meio de encontros pedagógicos.

Essa iniciativa possibilitaria o encontro entre professores iniciantes e professores experientes para socialização de experiências e compartilhamentos de aprendizagens docentes. Esse encontro entre professores iniciantes e professores experientes poderia render aprendizagens para todos os envolvidos, bem como poderia resultar em parcerias de colaboração mútua. Os encontros entre os professores poderiam fazer parte das rotinas das instituições de ensino superior/IES, podendo ser sistematizados como ações de permanentes de aprendizagem coletiva e colaborativa. Trata-se de uma iniciativa que minimizaria os



efeitos do trabalho solitário que os professores desenvolvem nas salas de aula e encaminharia os profissionais para as possibilidades de trabalho coletivo e colaborativo.

Na instituição, na qual desenvolvo minha prática docente, há exigência de que o professor iniciante participe de seminário de docência. O referido seminário enfatiza questões legais da cultura universitária e aborda questões pontuais da docência no ensino superior, contudo não oportuniza aproximações entre professores iniciantes e experientes. Entendo a relevância da iniciativa, mas percebo que os encontros pedagógicos constituiriam oportunidade de ampliação de conhecimentos sobre o funcionamento das IES e sobre a pedagogia universitária, congregando professores iniciantes e professores experientes para dialogarem a respeito da profissão docente.

Aliada à ideia de encontros pedagógicos, penso na possibilidade de atuação de professores experientes como mentores de professores iniciantes, auxiliando-os em suas aprendizagens, dificuldades, dúvidas e anseios. Para que isso aconteça, é imprescindível a sensibilização e a conscientização por parte da comunidade universitária no que se refere à importância singular do início da carreira docente como período de descobertas, de sobrevivência, que poderá ter impactos positivos ou negativos nas trajetórias profissionais dos professores. A ideia da mentoria se sustenta na compreensão de que professores experientes e professores iniciantes podem aprender uns com os outros, que cada um deles tem conhecimentos, experiências e aprendizagens docentes para compartilhar. É necessário evidenciar que todo professor vivenciou o processo de iniciação à docência, condição que deve suscitar o compromisso de todos com os que estão iniciando, até porque os impactos das práticas dos professores iniciantes se estendem para o ensino, para a aprendizagem, para a instituição e para a educação como um todo. Ressalto, então, que a dimensão coletiva e colaborativa da aprendizagem docente deverá ser mote nas interações entre os professores nas instituições de ensino superior.

Acerca da relevância do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre aprendizagem docente no início da carreira docente, destaco as potencialidades das aprendizagens profissionais no desenvolvimento da prática docente. Pesquisar essa temática é relevante, haja vista que expressa a processualidade e o dinamismo do processo de aprendizagem docente, denotando que todo professor, independente do tempo de experiência no magistério, encontra-se em permanentes aprendizagens sobre a profissão. Essas aprendizagens precisam ser objeto de interesses institucionais para que se empreendam ações atinentes aos modos como os professores aprendem e, principalmente, para que sejam sistematizadas políticas de formação de professores sintonizadas com suas necessidades formativas.

Para ratificar a importância da pesquisa desenvolvida, esclareço que a metodologia da investigação utilizada neste estudo, em conformidade com os princípios da abordagem biográfica, figura como pesquisa-formação, cujos efeitos repercutem tanto na produção de conhecimentos quanto na formação dos envolvidos no processo investigativo. Para ilustrar minhas afirmações sobre o potencial formativo da abordagem biográfica, anuncio que os colaboradores da pesquisa, ao narrarem sobre suas aprendizagens no início da carreira docente no ensino superior, puderam refletir sobre como suas histórias de vida profissional foram sendo tecidas, sobre suas identidades e sobre o que almejam para reelaboração das identidades assumidas e das práticas desenvolvidas.

Considerando o exposto, retomo o título desta parte da tese, questionando: Em que medida escrever as conclusões de uma pesquisa revelam travessias que se findam?. Em resposta a esta indagação, respondo que permanecem a busca e a certeza de que o presente estudo abre espaço para novos questionamentos e sinaliza para novas possibilidades de pesquisa sobre o tema. O que me marca ao decidir concluir a escrita desta tese é a certeza de minha travessia na produção de aprendizagem sobre a profissão docente foi ampliada em diferentes contextos de sua elaboração por meio dos diálogos estabelecidos com os colaboradores da pesquisa e dos diálogos com os professores que contribuíram para a qualificação da referida tese.

Em síntese, foram muitas as aprendizagens produzidas por mim e pelos colaboradores da pesquisa nas experiências formadoras que têm sido trilhadas no início da carreira. Consciente dos significados dessas aprendizagens no desenvolvimento da prática docente, concluo que a profissão docente é celeiro de aprendizagens permanentes, pois seu objeto não é estático. Pelo contrário, a profissão docente é complexa, é dinâmica e sabe desafiar os professores a realizarem investimentos contínuos no desenvolvimento profissional.

É com essa convicção que entendo a aprendizagem docente como intrínseca à prática docente nas diferentes etapas da educação básica, no ensino superior e nas histórias de vida de professores iniciantes e experientes. Aprender permanentemente, refletindo de forma crítica sobre a prática, sobre as teorias que subjazem a essa prática e a respeito da identidade assumida como professor é o desafio posto para quem almeja continuar vivendo as dores e as delícias da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

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

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação E Pesquisa**, 32(1), 177-197, 2006.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, 2012.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, ano XXIX, n. 3, Porto Alegre, 2006.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: EDITORA BERTRAND BRASIL S.A, 1989.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2008.

BONDÍA, Larrosa Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

BONDÍA, Larrosa Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

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

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 6, 1º semestre 1998, pp. 9-27.

CARVALHO, Adalberto Dias. Das ciências humanas à(s) ciências(s) da educação. In: \_\_\_\_\_, **Epistemologias das ciências da educação**. Porto: Edições Afrontamento, 1996. P. 79-107.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências no campo da pesquisa e da ação. **Edu. Pesqui.** São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. 33ª Reunião Anual da Anped, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel. **Trajetoórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília, DF, CAPES, CNPq, 2010, p. 19-34.

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

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, mai./ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346, abr. 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Caminhos históricos da pedagogia. In: **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 25-70.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia como ciência da educação. In: **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 71-108.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Leila Inês Follmann; FERNANDEZ, Carmen. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciêñ. Educ.**, v. 21, n. 1, Bauru, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Matrizes pedagógicas e formação docente. *X congresso internacional galego-português de psicopedagogia: programa, resumos e actas*. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 1112-1121.

GAETTA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, P. 33-46, Dezembro, janeiro, fevereiro, 2013-2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: por uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisas sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de educação**, nº 9, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: \_\_\_\_\_. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. P. 17-37.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto, 2000. p. 31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação, Santa Maria**, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. A docência no ensino superior: saberes e práticas. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.5, n.3 (12. ed.), edição especial temática, p. 138 - 151, ago./out. 2014.

LIMA, Emília Freitas de *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, ano 10, n. 15, jan.- jun. 2007.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista educação**, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2005.

MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, São Paulo: 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência**. Processos de investigação e formação. São Paulo: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, out./dez. 2017.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, abr.. 2016.

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). 2021 metas educativas: a educação que queremos para a geração dos bicentenários. Brasília: Cidade Gráfica e Editora Ltda, 2012.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em revista**, v. 26, n. 03, Belo Horizonte, dez. 2010.

PERRENOUD, Philippe. Os dez Não-Ditos ou a Face Escondida da Profissão Docente. **Revista Espaço pedagógico**. Universidade de Passo Fundo, vol. 6, nº 2, dezembro 1999, pp. 105-121.

PESSOA, Teresa. Aprender e ensinar com a análise e escrita de casos. In: PESSOA, Teresa; MARCOS, Ana Rodrigues. (Coord.). **A vida nas escolas**: casos para a formação de professores. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

PASSEGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-biográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: \_\_\_\_\_, BARBOSA, Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. P. 27-42.

PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho; BOLZAN, Doris Pires Vargas; SANDRI, Vanessa. Aprendizagem docente do formador: os sentidos na e da docência no contexto do trabalho pedagógico no ensino superior. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, Passo Fundo, p. 368-389, jul./dez. 2016. Disponível em [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep).

PIAUI. **Regimento Geral da Universidade Federal do Piauí**. Disponível em: [http://www.leg.ufpi.br/arquivos/File/estatutos\\_e\\_regimentos/regimento\\_geral\\_ufpi.pdf](http://www.leg.ufpi.br/arquivos/File/estatutos_e_regimentos/regimento_geral_ufpi.pdf). Acesso em: 22.01.19.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. G., V. T; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007. v.1, p.45-60.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; Cláudia Roberta, FERREIRA; Carla Helena, FERNANDES. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. *Educ. Soc.*, v. 37, n. 136, Campinas, 2016.

PORTA, Luis Gabriel; FLORES, Graciela Nelida Flores. Narratividade e interpretação: nexos entre la investigación narrativa y la hermenêutica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 06, p. 683-697, set./dez.2017.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 1976.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: provocações à moda da Filosofia. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/00.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

THOMPSON, Rogeria Ferreira Ramos Atouguia. Memória e esquecimento, experiência e tempo. **Revista UNIABEU**, V.10, Número 25, maio-agosto de 2017.

SCHUTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Weller V, Pfaff N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis (RJ): Vozes; 2010. P. 211-22.

SCHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997. p. 53-60.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. **Memória e formação de professores**. Bahia: Scielo Books, Ed. UFBA, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação** | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional na formação do professor. **Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, nº 16, p. 179-189, jul./dez. 2001.

WIEBUSCH, Andressa. Professores iniciantes: o ingresso na carreira docente universitária. Anais do XIV Congresso Nacional de Educação. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2017.

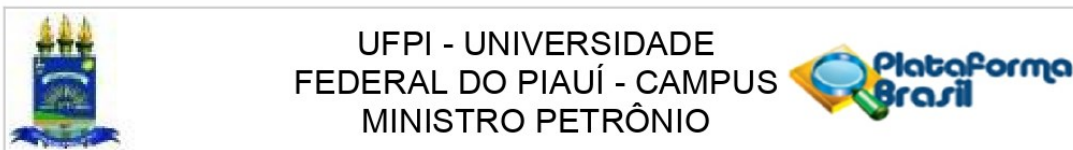
VAILLANT, Denise. Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana, 2009. p. 29-37

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa e Autor, 1993.



## APÊNDICES

## APÊNDICE 1: PARECER CONSUBSTANCIADO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** APRENDIZAGENS DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS BIOGRÁFICAS

**Pesquisador:** LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 16025219.8.0000.5214

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

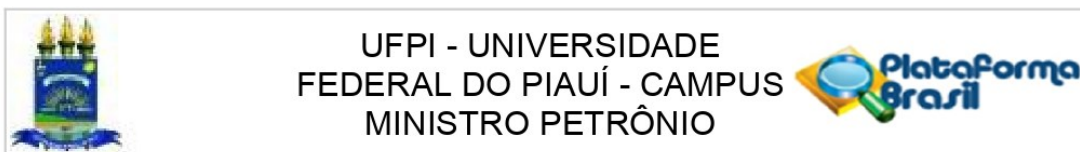
#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.626.483

#### Apresentação do Projeto:

A complexidade do trabalho docente no contexto da sociedade contemporânea e a mudança paradigmática fazem com que a formação e a aprendizagem docente se constituam em processos que se estendem pelo decorrer da trajetória profissional, assumindo assim uma concepção mais ampla. Aprender a ser professor é um processo que acontece a partir de diferentes fontes, espaços e tempos. O contexto da contemporaneidade e a chamada “sociedade do conhecimento” implicam a formação de determinadas competências e habilidades dos sujeitos, dentre elas a flexibilidade, disposição e habilitação para o aprender a aprender, ao longo de toda a vida, incluindo nesse espectro também, e, sobretudo, os professores, uma vez que os processos educativos assumem papel estratégico nessa atual conjuntura, reafirmamos: de complexidade, e de mudança paradigmática. Para efetivação dessa proposta de estudo, partiremos da compreensão de aprendizagem como processo, que se inicia nas vivências pré-profissionais, posteriormente na formação inicial, como primeiro espaço formal de aprendizagem profissional, seguindo ao longo do exercício docente e na formação continuada. Assim, percorre toda a vida do professor, levando em conta que “[...] carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências.” (FURLANETTO, 2009, p. 1114). Num estudo recente, em nível de mestrado, investigamos como o Estágio Supervisionado se constitui em espaço de aprendizagens docentes, justamente considerando que esse componente curricular, a partir de suas especificidades no contexto da formação inicial, se constitui em momento relevante

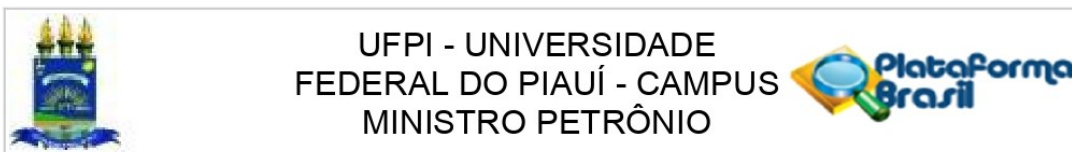
**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.626.483

de aprendizagem docente. Constatamos que o Estágio Supervisionado se caracteriza como espaço de aprendizagens docentes por possibilitar a aprendizagem com professores experientes e a vivência nos contextos profissionais, dentre outras especificidades. Ou seja, estar no ambiente escolar no papel de aprendizes possibilitou às interlocutoras da pesquisa complementar e/ou ressignificar a aprendizagem já construída (a partir de outras fontes e lugares, como as disciplinas acadêmicas, a própria experiência como aluno(a)), a partir da aprendizagem efetivada nos contextos profissionais, porém ainda como professores em formação, portanto, sem as responsabilidades, motivações e atribuições de um professor em efetivo exercício, mas com o olhar de um aprendiz. O desenvolvimento e os resultados da referida pesquisa, bem como a nossa própria experiência atual como professora iniciante no Ensino Superior, trouxeram inquietações que nos instigaram a buscar investigar como se processa a aprendizagem docente no ingresso na profissão, como professores habilitados, em efetivo exercício, vivenciando o chamado de início da carreira, um período crucial da trajetória profissional, que pode implicar em diferentes posturas: de aceitação, de rejeição, de ressignificação, de reconstrução, de desencantamento, entre outras, devido a alguns fatores que se constituem em especificidades desse momento. Nesse sentido, o estudo que nos propomos a desenvolver tem como objetivo geral analisar aprendizagens docentes construídas e reconstruídas por professores em início de carreira no Ensino Superior. Conforme Garcia (1999), “[...] a fase de iniciação ao ensino possui características próprias que permitem analisa-la de um modo diferenciado” (p. 112). Tomando como ponto de partida o entendimento de que o início da carreira é um momento intenso e relevante de construção e ressignificação de aprendizagens docentes, elencamos os seguintes questionamentos: Como se caracteriza o percurso formativo dos professores em início de carreira? De que forma as aprendizagens docentes são construídas e reconstruídas por professores em início de carreira? Quais aprendizagens docentes foram construídas e reconstruídas por professores iniciantes? A partir desses questionamentos, estabelecemos o seguinte problema de pesquisa: Que aprendizagens docentes são construídas e reconstruídas por professores em início de carreira no Ensino Superior, a partir da reflexão, e que colaboram para o desenvolvimento da prática docente? Subsidiado pelos questionamentos elencados e pela questão problema, o objeto dessa pesquisa é “As aprendizagens docentes construídas e reconstruídas por professores em início de carreira no Ensino Superior”. Assim, trazemos como proposta de tese: os professores em início de carreira no Ensino Superior, a partir da reflexão, constroem e reconstróem aprendizagens docentes nas experiências profissionais, que colaboram para o desenvolvimento da sua prática docente. Conforme Calderhead apud Mizukami (2002), não se dispõe, até o momento, de um referencial

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.626.483

teórico coerente e abrangente, ou uma teoria geral de conhecimento sobre aprendizagem profissional que possa iluminar processos de desenvolvimento profissional de professores de modo a informar o desenho de cursos de formação básica e programas de formação continuada. Considerando esse aspecto, e seguindo o interesse pelo estudo da aprendizagem docente, iniciado no mestrado, acreditamos que essa pesquisa poderá ser uma importante contribuição à academia e aos processos formativos docentes, uma vez que contribuirá para a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores, do aprender a ser professor e, sobretudo, uma reflexão necessária sobre um período crucial da trajetória docente: o início da carreira, com os seus desafios e possibilidades.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo geral:** Analisar aprendizagens docentes construídas e reconstruídas por professores em início de carreira no Ensino Superior.

**Objetivos específicos:** Analisar em que aspectos as aprendizagens docentes construídas na formação inicial subsidiam o exercício da docência no início de carreira no Ensino Superior;

Descrever o contexto de construção e reconstrução de aprendizagens docentes de professores em início de carreira no Ensino Superior;

Identificar que aprendizagens docentes são construídas e reconstruídas por professores em início de carreira no Ensino Superior sobre a docência universitária, a partir da reflexão na/sobre a prática;

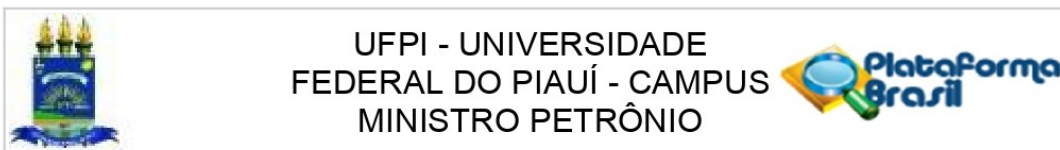
Identificar a importância que os professores em início de carreira no Ensino Superior atribuem às aprendizagens docentes para o desenvolvimento de sua prática docente.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Na realização da pesquisa pode haver algum desconforto na realização das entrevistas, pelo fato de serem gravadas. No intuito de evitar e/ou reduzir a possibilidade de qualquer desconforto garantimos aos participantes o sigilo das informações prestadas, somente tendo acesso aos áudios o pesquisador responsável pela pesquisa, bem como reafirmamos que a participação na pesquisa é voluntária, podendo o participante não continuar participando da pesquisa caso o desconforto com a gravação seja muito grande. Quanto aos benefícios, a narrativa a ser desenvolvida a partir das técnicas da pesquisa pode possibilitar um processo reflexivo que colabora para a aprendizagem docente. Falar e escrever sobre o aprender a ser professor permite rememorar o vivido, ressignificando-o e construindo experiência.

Será escolhido por você um nome fictício para sua identificação na pesquisa, ao tempo em que

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.626.483

garantimos que não haverá identificação dos participantes da pesquisa em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa se propõe a discutir as aprendizagens docentes, tendo como amostra 06 professores em início de carreira. Trata-se de pesquisa relevante e viável.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram anexados.

**Recomendações:**

Correção do TCLE quanto a coesão e coerência. Há repetições que prejudicam a compreensão.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pendência foi sanada.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1337755.pdf	12/09/2019 18:13:15		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/09/2019 18:12:55	LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	21/06/2019 09:51:33	LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR	Aceito
Orçamento	ORCAMENTODAPESQUISA.docx	19/06/2019 16:39:19	LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR	Aceito
Outros	AUTORIZACAOINSTITUCIONAL.jpeg	19/06/2019 16:38:08	LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR	Aceito
Outros	ROTEIRODOMEMORIAL.docx	04/06/2019 13:46:26	LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTA.docx	04/06/2019 13:46:11	LUANA MARIA GOMES DE	Aceito

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

**Bairro:** Ininga

**CEP:** 64.049-550

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332

**Fax:** (86)3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.626.483

Outros	ROTEIROENTREVISTA.docx	04/06/2019 13:46:11	ALENCAR	Aceito
Outros	cartaaocomite.jpeg	04/06/2019 13:45:43	LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR	Aceito
Outros	CurriculoLattes.pdf	04/06/2019 13:45:12	LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR	Aceito
Outros	termodeconfiabilidade.jpeg	04/06/2019 13:44:29	LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PEOJETODEPESQUISA.docx	04/06/2019 13:43:59	LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODOSPESQUISADORES. jpeg	28/05/2019 16:26:28	LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 07 de Outubro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

**APÊNDICE 2: MEMORIAL DE FORMAÇÃO***Memorial de formação:*

## **O QUE É O MEMORIAL?**

O memorial é um documento pessoal, portanto, não estabelecemos nenhum modelo para a escrita do texto, mas lembramos tratar-se de uma narrativa autobiográfica, na qual você conta a sua história. O objetivo dos eixos temáticos é não perder de vista os objetivos da pesquisa. Use a criatividade para escrever sua história e para falar de suas aprendizagens docentes no início da carreira no Ensino Superior.

### **SOBRE A ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO:**

Na escrita de um memorial de formação é possível rememorar aspectos importantes da nossa trajetória profissional, refletindo sobre quem somos e sobre nossos percursos. O memorial é um tipo de narrativa escrita que possibilita uma organização das memórias, seguindo uma cronologia própria de quem narra, a partir do sentido atribuído às experiências. Por meio dessa narrativa relatamos aquilo que é importante para nós e em nossas histórias de vida. Neste sentido, convidamos você para registrar suas narrativas em um memorial, observando os eixos temáticos, que elaboramos para orientar sua escrita, lembrando que você tem liberdade para escrever sobre os aspectos que considerar relevantes.



## INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**TÍTULO DA PESQUISA:** APRENDIZAGENS DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS BIOGRÁFICAS

**OBJETIVO GERAL:** Analisar que aprendizagens docentes professores do Ensino Superior, em início de carreira, constroem face ao desenvolvimento da prática docente.

### EIXOS TEMÁTICOS GERADORES DA NARRATIVA DO MEMORIAL

**Perfil biográfico:** Inicie sua narrativa de vida escrevendo sobre sua formação profissional, sobre o tempo de atuação, sobre seu ingresso como docente no Ensino Superior, sobre experiências profissionais que foram/são importantes para sua prática docente no Ensino Superior.

**Aprendizagens sobre a docência universitária:** Narre a respeito das aprendizagens docentes construídas na prática docente no Ensino Superior (ênfate o que tem aprendido sobre ensinar e sobre ser professor). Narre, também, sobre sua formação inicial refletindo sobre como ela subsidia ou não sua prática na docência no início da carreira no Ensino Superior;

**Importância das aprendizagens docentes no início da carreira:** Escreva sobre a importância ou não das aprendizagens docentes no desenvolvimento de sua prática. Lembre-se de narrar sobre o contextos ou situações que favoreceram o desenvolvimento de suas aprendizagens docentes na iniciação profissional no Ensino Superior.