

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

VERA LÚCIA REIS DA SILVA

**DOCENTES UNIVERSITÁRIOS EM CONSTRUÇÃO:
Narrativas de Professores Iniciais de uma Universidade Pública no
Contexto de sua Interiorização no Sul do Amazonas**

SÃO LEOPOLDO

2015

VERA LÚCIA REIS DA SILVA

**DOCENTES UNIVERSITÁRIOS EM CONSTRUÇÃO:
Narrativas de Professores Iniciais de uma Universidade Pública no
Contexto de sua Interiorização no Sul do Amazonas**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo

2015

S586d Silva, Vera Lúcia Reis da
Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas. -- 2015.
175 f. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel da Cunha.

1. Docência universitária. 2. Professor iniciante. 3. Didática universitária. 4. Assessoramento pedagógico. I. Título. II. Cunha, Maria Isabel da.

CDU 378.12

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari

VERA LÚCIA REIS DA SILVA

**DOCENTES UNIVERSITÁRIOS EM CONSTRUÇÃO:
Narrativas de Professores Iniciais de uma Universidade Público
Contexto de sua Interiorização no Sul do Amazonas**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Aprovado no dia 23 de novembro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel da Cunha – UNISINOS (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet – UFPel

Prof.^a Dr.^a Elisa Lucarelli – UBA

Prof.^a Dr.^a Beatriz Terezinha Daudt Fischer – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS

Dedico este trabalho a Irene de Vasconcelos Reis, minha mãe, e a Adonias dos Santos Reis, meu pai (in memoriam).

A Thalita, minha filha, um presente especial de Deus para mim.

Ao João, meu esposo, amigo e companheiro.

A todos os professores iniciantes na docência universitária.

AGRADECIMENTOS

A Deus, mestre por excelência, meu companheiro em todos os momentos, sempre me guiando na caminhada da vida.

À Professora Maria Isabel da Cunha, pelo compromisso com a educação e por sua dedicação na contínua formação de professores. Em mim deixou sua marca.

Aos professores que foram os protagonistas da pesquisa e deram vida a este estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS pelos desafios intelectuais propostos em sala de aula mediante os estudos e as leituras que muito ampliaram meus conhecimentos.

Aos onze colegas de turma, pelo vínculo de amizade e respeito construído entre nós. Os levarei em meu coração.

Aos professores, bolsistas, colegas do grupo de pesquisa “Formação de Professores, Ensino e Avaliação”, com os quais aprendi na convivência e na socialização de nossos conhecimentos.

Às professoras Mari Forster, Beatriz Zanchet, Beatriz Fischer e Elisa Lucarelli, por suas contribuições a este trabalho.

À professora Cristina Mayor Ruiz, por ter me recebido e orientado no período do doutorado sanduiche na Universidade de Sevilha.

Aos colegas José Ângelo, Janilce, Gisele, Sandra e Gabriela, pela amizade sincera que brotou em nós em terras espanholas.

Aos meus quatro irmãos, à minha irmã e sobrinhos, que mesmo distantes sempre torceram por mim. O carinho dispensado a mim me enchia de ânimo.

Mesmo tendo dedicado, especialmente, este trabalho à minha mãe, ao meu esposo e à minha filha, reitero minha eterna gratidão pelo amor, carinho e compreensão. Obrigada por fazerem parte da minha vida.

À Universidade Federal do Amazonas, por entender a importância da formação de seus professores e me liberar para esta qualificação profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudo que me possibilitou um período no doutorado sanduíche na Universidade de Sevilha/Espanha.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPPEAM, pela bolsa de estudo que foi fundamental nesta etapa de minha qualificação profissional.

*Na tentativa de evitar a omissão, registro meus **sinceros agradecimentos** a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu concluísse mais uma etapa de minha trajetória formativa.*

POR TUDO ISSO, MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender o processo de construção de professores iniciantes na docência universitária, em tempos de expansão e interiorização da rede pública ocorrida no Brasil, na primeira década do século XXI. Tomou como lócus a Universidade Federal do Amazonas, mais especificamente, para os dados empíricos, o *Campus* de Humaitá. Na perspectiva para essa compreensão foi desenvolvida uma investigação qualitativa, ouvindo, através de narrativas, quatro docentes de áreas distintas, que atenderam aos critérios definidos pelo estudo, na condição de iniciantes na carreira universitária, com não mais de cinco anos de experiência nesse nível de ensino. Essa escolha possibilitou melhor configurar a abrangência do objeto de estudo. Para a interpretação dos dados foram utilizados os princípios da Análise de Conteúdo. Os aportes teóricos tiveram como base principal os estudos de Cunha; Pimenta e Anastasiou; Veiga; Nóvoa; Marcelo Garcia; Vaillant; Mayor Ruiz; Larrosa e Lucarelli, entre outras contribuições que fundamentaram os temas centrais. Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto, algumas questões foram norteadoras, em especial as relacionadas aos percursos de formação dos professores; estímulos que tiveram para a escolha profissional e influências de sua condição de estudantes, a partir das aprendizagens feitas com seus ex-professores, bem como compreender o impacto da formação acadêmica na sua profissionalidade. Procuramos, também, desvendar se receberam apoio institucional para essa fase de inserção e que importância atribuem a um possível movimento nessa direção. Ampliando ainda mais os estudos, provocamos as narrativas sobre as principais experiências que marcaram a trajetória inicial da docência e o que significaram para as suas práticas cotidianas. Interessou, também, ao estudo, compreender o valor que atribuem à didática universitária e como as estratégias de formação e de desenvolvimento profissional podem ser mobilizadas para fortalecer a docência. Os resultados evidenciaram que as expressões “choque com a realidade”; “solidão pedagógica”; “aterrissa como podes”; “nada ou afunda-te” são capazes de caracterizar o vivido pelos professores nos seus anos iniciais na Universidade, pois não encontraram acolhimento de forma sistematizada, com apoio institucional. Assistemáticamente, tiveram auxílios de colegas e aprenderam principalmente na prática, com seus alunos, através do ensaio e do erro. Entretanto, a condição de iniciantes não os impediu de assumirem funções burocrático-administrativas entendidas, por eles, como promotoras de amadurecimento profissional. O dinamismo, a reflexão sobre as práticas e o compromisso com a formação dos estudantes estiveram presentes nas narrativas dos docentes, evidenciando que se seu processo

de construção se alicerça, principalmente, nos modelos e nos contramodelos trazidas das suas trajetórias acadêmicas. Trata-se de um saber cultural que parece responder aos desafios que enfrentam, mas sem uma base teórica que fortaleça a necessária profissionalidade. Na dinamicidade da prática docente, os professores estão se construindo de forma singular, se refazendo e configurando uma identidade própria de ser professor. Entretanto, a fragilidade da formação para a docência e a insipiência do apoio institucional no ambiente acadêmico retarda e afeta a construção da profissionalidade, que se situa mais numa responsabilidade individual, do que como parte das políticas públicas que sustentam a expansão da educação superior pública no país.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Docência universitária. Expansão da educação superior. Didática universitária. Assessoramento pedagógico.

ABSTRACT

This research has the main objective of understanding the development process of teachers beginning in the job of teaching in the university, in times of expansion and growing of the public universities in the countryside, that happened in the first decade of the 21st century. It took place in the Federal University of Amazon, most specifically, for empirical data, the Campus in the city of Humaitá. In the perspective for this comprehension it was developed a qualitative investigation, listening, through narratives, four professors in different fields, that fit the criteria defined by the study, in the condition of initiating the career in teaching at the university, with no more than five years of experience in this level of teaching. This choice allowed to characterize better the coverage of the object of study. For the data interpretation it was used the principles of content analysis. The main theoretical base came from the studies from Cunha; Pimenta e Anastasiou; Veiga; Nóvoa; Marcelo Garcia; Vaillant; Mayor Ruiz; Larrosa e Lucarelli, among other contributions that fundament the central themes. In the perspective of fulfilling the proposed objective, some questions were very important, especially the ones related to the path crossed by the teachers in their study period becoming a professor; stimuli they had for choosing their professional career and influences of their student condition, from what they learned with their own ex-teachers and also understand the impact of the academic learnings in their professionalism. We also tried to find out if they received any institutional support to this induction time and what is the importance they attribute to possible movement in this direction. Amplifying even more the studies, we provoked the narratives about the main experiences that marked the initial trajectory of teaching and what these experiences meant to their daily practice. It, too, interested the study to comprehend the value that these teachers attribute to the university didactics and how the career and professional development strategies could be mobilized to strengthen their teaching. The results showed that expressions as “reality chock”, “pedagogic loneliness”; “land as you can”, “swim or sink” are capable to characterize what the teachers lived in their first years of teaching in the university, because they systematized welcoming. Informally, they got help from their colleagues and learned in the practice, with their student through trial and error. But still, the beginner condition didn't prevent them to take responsibility for bureaucratic-administrative roles, understood by them by promoting the professional maturation. The dynamism, the reflection about the practice and the commitment with the students development were present in the narratives of the professors, showing that their process of building the bases, mainly in the models and contramodels brought in their

academicals trajectory. It is about a cultural knowledge that seems to respond to the challenges that they face, but without a theoretical base which strengthens the necessary professionalism. In the teaching practice dynamics, the teachers are building in a unique way, redoing themselves and creating their own identities of being a teacher. The fragility, though, of their preparation for teaching and lack of institutional support in the academic environment postpones and affects the professionalism, that takes place more in an individual responsibility than as part of public policies that support the expansion of superior education in Brazil.

Keywords: Beginners teachers. Teaching in university. Expansion in superior education. University didactics. Pedagogic advising.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender el proceso de construcción de los profesores principiantes en la docencia universitaria, en tiempos de expansión e interiorización del sistema público ocurrida en Brasil en la primera década del siglo XXI. Tomó como *locus* la Universidad Federal del Amazonas, más específicamente, a los datos empíricos, al *Campus* de Humaitá. La perspectiva para esta comprensión fue desarrollada a través de una investigación cualitativa, oyendo, a través de relatos, cuatro profesores de diferentes áreas, que cumplieran los criterios definidos por el estudio, con la condición de ser profesores principiantes en la carrera universitaria, con no más de cinco años de experiencia en ese nivel de enseñanza. Esta elección posibilitó una mejor configuración en la cobertura del objeto de estudio. Para la interpretación de los datos fueron utilizados los principios de Análisis de Contenido. Los aportes teóricos se basan principalmente en los estudios de Cunha; Pimenta y Anastasiou; Veiga; Nóvoa; Marcelo García; Vaillant; Mayor Ruiz; Larrosa y Lucarelli, entre otras contribuciones que fundamentaron los temas centrales. Con el fin de lograr el objetivo propuesto, algunas preguntas fueron guiadas, especialmente relacionadas a las trayectorias de la formación del profesorado; estímulos que tuvieron para la elección de esta profesión y las influencias de su condición como estudiantes, a partir de la enseñanza recibida de sus ex-profesores, así como comprender el impacto de la formación académica en su profesión. También, tratamos de desentrañar si recibieron el apoyo institucional para esta fase de inserción y qué importancia atribuyen a un posible movimiento en esa dirección. Ampliando aún más los estudios, incentivamos a los sujetos de la investigación a que relataran sus principales experiencias que marcaron su trayectoria inicial en la enseñanza a sus alumnos y lo que significan para ellos en sus prácticas cotidianas. Además, fue de interés para el estudio, comprender el valor que atribuyen a la didáctica universitaria y como las estrategias de formación y de desarrollo profesional pueden ser movilizadas para fortalecer la enseñanza. Los resultados mostraron que las expresiones “choque con la realidad”; "soledad pedagógica"; "aterriza como puedas"; "nadas o te hundes" son capaces de caracterizar lo vivido por los profesores en su experiencia en los primeros años de universidad, porque no fueron acogidos de una forma sistemática, desde el apoyo institucional. Sin embargo, sin ser de manera sistémica, tuvieron la ayuda de colegas y aprendieron principalmente en la práctica con sus alumnos, a través de ensayo y error. Sin embargo, la condición de principiantes no les impidió asumir funciones burocráticas-administrativas comprendidas por ellos, como promotores de la madurez profesional. El dinamismo, la reflexión sobre las prácticas y el

compromiso con la formación de los estudiantes estuvieron presentes en los relatos de los profesores, lo que demuestra que su proceso de construcción se basa principalmente en modelos y contra-modelos que vienen de sus trayectorias académicas. Se trata de un conocimiento cultural que parece responder a los desafíos que enfrentan, pero sin una base teórica para fortalecer el profesionalismo necesario. La dinámica de la práctica docente de los profesores se está construyendo de forma singular, rehaciendo y configurando su propia identidad de ser profesor. Sin embargo, la fragilidad de la formación de docencia y la insipiente del apoyo institucional en el ámbito académico se desacelera y afecta a la construcción profesional, que se sitúa más en una responsabilidad individual que como parte de las políticas públicas que sustentan a la expansión de la educación superior pública en el Brasil.

Palabras clave: Profesores principiantes. Docencia universitaria. Expansión de la educación superior. Didáctica universitaria. Asesoramiento pedagógico.

LISTA DE SIGLAS

ACEs	Atividades Curriculares de Extensão
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COMEX	Comitê Multidisciplinar de Extensão
DRH	Departamento de Recursos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IEAA	Instituto de Educação Agricultura e Ambiente
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIAP	Programa Institucional de Apoio Pedagógico
PIBEX	Programa Institucional de Bolsa de Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa de Iniciação Científica
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSC	Processo Seletivo Contínuo
PSE	Processo Seletivo Extramacro
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNIR	Universidade de Rondônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A PESQUISA: O PONTO DE PARTIDA.....	20
2.1 O Caminho que Fiz Caminhando	20
2.2 Pesquisas que Referenciam o Objeto de Estudo.....	23
3 O CENÁRIO: EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	27
3.1 Situando o Contexto Nacional e Local.....	27
3.2 O REUNI e Suas Implicações Legais e Reais	29
3.3 Situando a Interiorização da Educação Superior no Amazonas.....	32
3.4A Universidade Federal do Amazonas (UFAM).....	33
4 A UNIVERSIDADE: ESPAÇO DO ENSINAR E DO APRENDER.....	35
4.1 Universidade: suas Peculiaridades e Funções.....	35
4.2 Docência Universitária	39
4.3 Desenvolvimento Profissional Docente	43
5 PROFESSORES INICIANTES NO PALCO DA PESQUISA.....	46
5.1 A Inserção de Professores Iniciais na Docência Universitária	46
5.2 Assessoramento Pedagógico na Universidade.....	52
5.3 Prática Docente e Prática Pedagógica	55
5.4 A Compreensão de Experiência e Saberes Docentes	60
5.5 A Identidade Profissional Docente.....	65
6 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	70
6.1 Aspectos Teórico- Metodológicos	71
6.2 Os Protagonistas da Pesquisa	75
6.3 O <i>Locus</i> da Pesquisa	77
6.4 A Busca pelos Dados.....	79
6.5 O Desafio da Análise e Interpretação dos Dados.....	82
7 NO PONTO DE CHEGADA: O QUE OS DADOS REVELAM.....	83
7.1 Professor Arquimedes	84
7.2 Professor Euclides	100
7.3 Professor Lavoisier	121
7.4 Professora Montessori.....	135
7.5 Sínteses das Análises.....	149
8 FINALIZANDO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	156
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	175

1 INTRODUÇÃO

Ao fazer a apresentação deste estudo, quero¹ nestas primeiras linhas destacar o valor acrescido ao meu aprendizado como pessoa e como profissional, também em constante processo de formação. O conhecimento assimilado, questionado, refletido, gerou em mim condições para sair do lugar, olhar para outras direções, ver outras possibilidades de se fazer, desfazer e se refazer no cotidiano da docência. Daí, não me restarem dúvidas de ter valido a pena me debruçar sobre o objeto de pesquisa *professores iniciantes na docência universitária*, pois era isso que me movia, me impulsionava, me inquietava. E parafraseio Fernando Pessoa para dizer que, *tudo vale a pena se a alma não é pequena* diante do desconhecido, nem se enaltece diante do sabido. Tudo vale a pena quando a alma está aberta para novos desafios, novas aprendizagens de ser, estar e viver a profissão docente.

Reconheço que a aproximação desta temática também diz respeito a mim, com a minha condição de professora inserida no mesmo contexto em que os sujeitos, protagonistas² deste estudo. Mas, se não fosse o contexto, estariam esses professores no palco da pesquisa? Refiro-me à expansão da educação superior pública como um ponto demarcador em que se situam os professores que se tornaram docentes universitários. Trazer à superfície o encontro do *eu professor* com o sentido, o vivido e o experienciado foi uma possibilidade de compreender com mais clareza como os professores iniciantes se constroem na docência universitária. Neste sentido, o professor não nasce pronto, ele vai se fazendo, se construindo.

Para situar no tempo cronológico o cenário que matiza a pesquisa, o ano de 2006, foi quando a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), através do Projeto UFAM Multicampi, começou a se interiorizar, efetivamente, concretizando este processo com a implantação de cinco Unidades Acadêmicas no interior do Estado. Desde então, passou a receber, também, professores recém-formados, com pouca ou nenhuma experiência na área educacional, trazendo apenas formação específica de estudante de graduação, de mestrado ou doutorado.

Diante desta realidade, também por mim vivida, como parte integrante da primeira turma de professores que emolduraram o quadro docente da Instituição e, apesar de na época ter uma experiência de quase vinte anos como professora da educação básica, o terreno em

¹ A 1ª pessoa do singular é usada nos dois primeiros capítulos e no sexto. No capítulo um, por apresentar a pesquisa, fazendo interligação com minha própria trajetória profissional. No capítulo dois, por enfatizar especificamente minha trajetória pessoal e profissional. No capítulo seis, por fazer referência aos caminhos metodológicos por mim trilhados na pesquisa.

² Referência aos professores/sujeitos, personagens principais que deram vida à pesquisa.

que pisava - docência universitária - era uma *terra alheia*. Estava permeada de desafios que cotidianamente despontavam como querendo por em xeque os saberes e meus conhecimentos profissionais.

E com a perspectiva de dar voz à pessoa do professor e do profissional que se inicia na docência universitária, o objetivo principal deste estudo foi compreender o processo de construção de professores iniciantes mediatizados por movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária.

É possível que só possamos compreender esse processo dinâmico de ser e de fazer-se docente, conhecendo os movimentos e as experiências que perpassam o contínuo da trajetória docente. Alguns significados nos dão uma visão mais nítida da palavra movimento: na Física, o movimento é a variação de posição espacial de um objeto; na Filosofia Clássica, o movimento envolve questão da mudança na realidade. Aristóteles define movimento como passagem de potência a ato, distinguindo o movimento como deslocamento no espaço; como mudança ou alteração de uma natureza; como crescimento e diminuição. Com base nessas informações, compreendemos que movimento é um fluxo contínuo, um processo dinâmico e assimétrico. (MOVIMENTO..., 2015). Transportando esta ideia para a docência, acreditamos na dinamicidade do trabalho docente como um contínuo na construção do ser professor e, assim, um contributo para a sua permanente formação e desenvolvimento profissional. E essa é a concepção de profissionalidade, ou seja, a profissão em ação, em processo, em movimento. (CUNHA, 2006, 2010).

Neste sentido, os movimentos que perpassam na trajetória docente podem ser de ordem pessoal, profissional e institucional. Podem ter ou não a mesma intensidade, mas, por certo, estão a impulsionar, permanentemente, a construção, a reconstrução do ser professor, dando forma própria à sua identidade profissional.

Por sua vez, a experiência nos remete a importantes aprendizados vividos no percurso de nossa existência. Então, podemos dizer que a vida é uma trajetória contínua e de inacabada aprendizagem. Na profissão professor estamos e continuamos aprendendo. Isto se justifica porque é no exercício da docência que aprendemos enquanto ensinamos e ensinamos enquanto aprendemos.

Trazendo a palavra *ex(per)iência* no seu sentido etimológico, o radical latino *peri*, que como seu correspondente grego *peira*, significa *obstáculo*, *dificuldade*. Este significado aparece na palavra latina *periculum*, que significa *perigo* e no verbo *aperire*, significa *abrir*. Estes significados nos permitem dizer que nem sempre é fácil explicar tudo o que nos acontece e nem tudo o que nos acontece é considerado experiência. Considerando o

pensamento de Contreras e Pérez de Lara (2010, p. 24, tradução nossa), experiência é ter “[...] um olhar apegado aos acontecimentos vividos e ao que estes significam para quem os vive; supõe parar-se a olhar, a pensar o que o vivido faz em ti. Uma experiência o é na medida em que não te deixa indiferente: te implica, te afeta, te marca, te imprime”³. Por sua vez, Skliar (2010, p. 136) vê a experiência “[...] com a ideia de travessia, sublinhada de dois modos diferentes: a) experiência como caminho, passagem, percurso; b) experiência como passo, porém através de um perigo”. Como explicitado, consideramos que a experiência enfrenta dificuldades, remove obstáculos, abre caminhos, possibilita novas perspectivas.

“É a experiência que põe em marcha o processo do pensamento [...]. É a experiência que nos imprime a necessidade de repensar, de voltar sobre as ideias que tínhamos das coisas”. (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 21). E seguem afirmando que “toda experiência é pessoal; o que conta não é que ‘algo’ sucede, senão que alguém a tenha”. (CONTRERAS e PÉREZ DE LARA, 2010, p. 30).

Foi com este sentido que julguei importante compreender o processo vivido por professores iniciantes na docência universitária e ouvir deles e por eles dados que respaldassem respostas para o problema proposto por esta pesquisa.

Com a entrada ao campo, fase de pretensa transformação ou materialização do Projeto em Tese, uma observação prévia foi realizada, objetivando captar alguns movimentos dos professores na Universidade. Percebi, então, a necessidade de ajustar os objetivos e o problema da pesquisa sem perder o foco principal. Mas sentindo a responsabilidade em perseguir o *enigma proposto* - pegando aqui o termo de uma das observações feitas pela banca na qualificação - reconheci que a delimitação situou com mais precisão o objeto a ser pesquisado.

O objetivo principal foi seguido pelos objetivos específicos assim definidos:

- a) caracterizar o perfil dos professores iniciantes inseridos na docência universitária;
- b) identificar os percursos de formação dos professores e os estímulos para o ingresso na docência;
- c) descrever a trajetória educativa e a contribuição acadêmica para o exercício da docência universitária;
- d) explicitar os movimentos e as experiências vividas e a significação para a construção da docência e da identidade profissional;

³ Este estudo utilizou-se de alguns autores de língua espanhola, algumas citações foram traduzidas por mim. Por serem várias, não estão acompanhadas pela expressão *tradução nossa*, como prevê a norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

- e) analisar a concepção de didática e de saberes docentes e a importância para a prática pedagógica;
- f) identificar as estratégias de formação e de desenvolvimento profissional a nível institucional e/ou pessoal;
- g) analisar a percepção que os docentes têm de si como professores universitários.

Ao se tratar da construção de professores iniciantes que se inseriram no contexto específico de uma Instituição que se interiorizou, por certo, muito se tem a dizer. E para dar voz a quatro professores nessa condição, utilizei a técnica da narrativa para que, a partir do dito, do falado, do expressado, fossem analisados os dados. A pesquisa foi delineada por uma abordagem qualitativa pela possibilidade de sua configuração e abrangência sobre o objeto de estudo. A análise de conteúdo foi a estratégia utilizada para o tratamento dos dados pela viabilidade de se caminhar através de inferências a uma interpretação mais aprofundada do que foi explícito ou ficou implícito nas narrativas.

Os professores, protagonistas deste estudo, são personagens que ocupam posição de coadjuvantes no cenário da pesquisa brasileira. Às vezes, passam despercebidos por suas instituições, ignorando a importância de olhares mais atentos para estes que, com escassa experiência e precária formação pedagógica, vão se fazendo, se constituindo, se construindo na dinamicidade da docência. Contudo, essa condição parece impulsioná-los ao desejo de mudanças de onde emergem alternativas de práticas para fugir do que foi vivenciado por eles quando estudantes da educação básica ou da educação superior. Diante do pressuposto, a pesquisa buscou resposta para o problema: Como os professores iniciantes se constroem na docência universitária?

Movida pela inquietação de compreender o processo da construção docente que foi singular para cada sujeito, ouvi-los foi fundamental para responder o que suscitava inquietação. Algumas questões norteadoras foram importantes para direcionar a recolha dos dados e foram organizadas em três eixos.

Eixo1- Trajetória pré-docência: a) Que percursos de formação viveram os professores até a escolha da docência? b) Que estímulos tiveram para tal? c) O que aprenderam com seus ex-professores em relação à docência? d) Em que a trajetória de estudante tem inspirado a docência que exercitam? Em que sentido a formação acadêmica contribuiu para a docência que hoje exercem?

Eixo 2- Exercício da docência: a) Que apoio têm recebido em relação à inserção e iniciação à docência universitária? Algum trabalho colaborativo? De que natureza? b) Que

experiências foram as que mais marcaram a trajetória inicial da docência universitária? Qual a significação destas para as práticas docentes que desenvolvem? c) Que desafios vivenciaram no contexto inicial da profissão? d) Como analisam suas práticas pedagógicas? e) Qual a concepção de didática e de saberes docentes?

Eixo 3- Construção da docência e da identidade profissional: a) Que movimentos experienciam no espaço acadêmico institucional? b) Que estratégias de formação e de desenvolvimento profissional são mobilizadas para fortalecer a prática docente? c) Como o professor se percebe como docente universitário?

Estas questões seguiram a trajetória, percorrendo os caminhos metodológicos explicados em capítulo próprio das análises e interpretações dos dados.

Para uma visão geral, a tese foi estruturada em sete capítulos.

O Capítulo I – **Introdução** – faz a apresentação introdutória da pesquisa, pondo em evidência o objeto de estudo. Situa brevemente o contexto em que os professores foram inseridos na docência universitária. Tece comentários sobre o problema, os objetivos e as questões que nortearam a coleta de dados.

O Capítulo II – **A Pesquisa: o Ponto de Partida** – faz menção à minha trajetória profissional como o ponto demarcador para dar marcha ao estudo. Não poderia olhar para o outro sem antes olhar para mim mesma e me perceber também como um ser em constante construção. Reconheço que aprendi com meus erros, mas os acertos me fizeram olhar com outras lentes os desafios do ser docente. Descortino o meu ontem, visualizando o meu hoje. O capítulo também faz um link, realçando outras pesquisas que se aproximam da temática.

O Capítulo III – **O Cenário: a Expansão da Educação Superior** – demarca alguns pontos, deste cenário, a partir da última década do século XX, que influenciaram nas iniciativas em relação à educação superior no Brasil. Neste contexto, se visualiza a realidade nacional e local trazida pela democratização da educação superior.

O Capítulo IV – **A Universidade: Espaço do Ensinar e do Aprender** – faz referência a essa instituição que sofre os embates e os desafios que emergem da contemporaneidade e do processo de democratização do ensino superior. Destaca a importância da docência universitária e da própria universidade como instituição formadora e corresponsável pelo desenvolvimento profissional dos professores.

O Capítulo V – **Professores iniciantes no palco da pesquisa** – destaca a inserção de novos professores no cenário da expansão da educação superior. Abrange aspectos nos quais se constituem as bases mais centrais da pesquisa, com temas como assessoramento

pedagógico; prática docente e prática pedagógica; compreensão de experiência e saberes docentes e identidade profissional docente.

O Capítulo VI – **Caminhos Teórico-Metodológicos** – explicita o delineamento dos caminhos percorridos pela pesquisa. Os objetivos propostos encaminham a pesquisa para uma abordagem qualitativa. A técnica para a coleta de dados priorizou a narrativa envolvendo quatro professores. A análise dos dados baseou-se à luz do referencial teórico selecionado para apoio dos temas e a interpretação foi realizada através da Análise de conteúdo.

O Capítulo VII – **No Ponto de Chegada: o que os Dados Revelam** – traz as evidências que emergiram da análise e da interpretação dos dados, com bases nas dimensões pré-estabelecidas que compuseram três eixos principais.

O Capítulo VIII – **Finalizando: Algumas Considerações** – a Tese retoma as dimensões de análise, fazendo menção aos achados da pesquisa e às contribuições em relação ao alargamento do conhecimento sobre a temática e o objeto central do estudo.

2 A PESQUISA: O PONTO DE PARTIDA

Penso que não haveria outra maneira de começar este capítulo se não pela minha própria trajetória profissional. Entendo que minha condição de professora iniciante foi atravessada por tempos bons e outros intempestivos, mas sobrevivi. Com alguns quilômetros à frente, tenho outras histórias a contar, lembrando como me constituí, como me construí. Fui me fazendo, me desfazendo, me refazendo e assim, continuo a caminhada por percursos não lineares da docência.

2.1 O Caminho que Fiz Caminhando

Minha trajetória profissional teve início em turmas do Ensino Fundamental, em uma escola do setor privado. Para mim, foi uma *prova de fogo*, pois sem experiência de sala de aula, meus primeiros meses como professora foram de desconforto. Não sabia como lidar com situações inesperadas que aconteciam em sala de aula, me sentia sozinha, pois poucas condições existiam para o trabalho mútuo, a partilha e a troca. Sentia-me vulnerável a todas as intempéries que emergiam naquele contexto.

Apesar dessa travessia inicial turbulenta frente aos primeiros desafios da profissão, sobrevivi. Mas, como diz Feiman (2001 apud MARCELO GARCÍA, 2009, p. 15):

Los profesores principiantes tienen dos tareas que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Independientemente de la calidad del su programa de formación inicial, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que el primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición [...].

Isto se confirmou na minha vida como professora. A sobrevivência, o descobrimento, a adaptação, a aprendizagem e a transição aconteceram, de fato, no percurso inicial da minha profissão e foram experiências demarcadoras de contínuo amadurecimento profissional, dando-me alicerce para que, no decorrer de minha trajetória, procurasse dar sentido à minha prática docente. As coisas foram se *encaixando*, passei a sentir o gosto mais agradável de ser professora. Destaco aqui o apoio e o acompanhamento de uma coordenadora pedagógica que ingressou na escola e que fez toda a diferença no trabalho pedagógico daquela instituição. De certo modo, contribuiu para a minha passagem do *choque com a realidade* que, para Veenman (1984 apud MARCELO GARCÍA, 2009), é a situação que atravessam muitos professores em seu primeiro ano de docência.

Passados dois anos, já como professora da esfera estadual, comecei a trabalhar com

uma turma de jovens e adultos. Foi uma experiência gratificante, pois percebia que, embora a tarefa fosse árdua e sentindo cada vez mais a complexidade da docência, esses alicerces foram importantes na construção contínua do ser professora.

Logo, minha trajetória profissional fez outro percurso, agora como professora do antigo magistério de nível médio. Nesta condição, construí uma visão mais clara de que a formação não é uma ação de direção única, pois à medida que ia formando, ia sendo formada. Neste *vai e vem* de ensinar e aprender creio ter contribuído, de alguma forma, com a formação de pessoas que chegaram a exercer a docência nas séries iniciais. Mas, com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Curso do Magistério foi extinto e passei a trabalhar como coordenadora pedagógica no novo Ensino Médio. Mais uma etapa marcada por desafios. Mas, o que seria da docência sem desafios? Deparei-me com professores autossuficientes que, por dominarem uma área do conhecimento, não estavam abertos às questões pedagógicas. Mas me deparei, também, com os que estavam dispostos a ajudar e serem ajudados e, nessa troca de experiências, contribuir com o meu trabalho. Mesmo não estando em sala de aula, continuava me sentindo professora. Como afirma Zabalza (2004), nós, pedagogos, nem sempre contamos com o reconhecimento e com a credibilidade de nossos colegas docentes. Mas essa é uma condição que se conquista, que não se impõe.

Diante dessa nova realidade, me senti desafiada a ressignificar a função da coordenação pedagógica. A batalha estava travada, mas o espaço foi conquistado! Passamos a trabalhar mais coletivamente, compartilhar erros e acertos, socializar conhecimentos, planejar nosso trabalho conjuntamente e, assim, juntamos energias para a caminhada de ensinar e aprender, como processo contínuo de nossa profissão. Valeu a experiência; penso que, aqui, vale parafrasear Larrosa (2002), pois a experiência foi vivenciada por mim, se passou comigo, me tocou e me marcou interiormente. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Mas, por certo, as coisas que aconteceram comigo foram alicerce e contributos para o meu desenvolvimento profissional docente.

Com a expansão da educação superior e a interiorização da UFAM, em 2006, ingressei na docência universitária. Um novo percurso profissional foi delineado para mim que, juntamente com outros colegas, nos primeiros três meses, sentimos falta de apoio pessoal e institucional. Entre nós, nos nomeamos de *os desbravadores*, pelas condições em que se iniciava esse processo da expansão no Sul do Estado do Amazonas.

Porém, neste ínterim, a presença da Universidade no município de Humaitá ecoava em bom som nas escolas da rede municipal e estadual e logo chegavam solicitações para

palestras, encontros com professores e outras atividades que proporcionaram aproximação e socialização com a comunidade escolar local. Isto foi salutar e nos trouxe sensação de bem-estar, por sentirmos a importância do nosso papel social como universidade naquele lugar. Apesar dos múltiplos desafios, era momento de avançar e de fazer acontecer, construindo em nós e por nós mesmos o sentimento de pertença, de ambiência.

Com a abertura dada pelas escolas, emergiu a necessidade de conhecer mais de perto a dinâmica da gestão pedagógica desenvolvida em uma destas escolas. Então, me propus a desenvolver no Mestrado um estudo com a temática sobre Projeto Político-Pedagógico (PPP). Esta condição me proporcionou adentrar nos espaços da escola por um período mais alongado de tempo e perceber que há muito a se fazer em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo e coletivo entre as instituições educacionais. Esse foi, também, um espaço de grande aprendizado, pois as experiências suscitadas por esta pesquisa foram singulares. Mesmo vivenciando momentos como professora da Educação Básica e como coordenadora pedagógica, em outro município, ficou mais visível entender que as realidades, as necessidades, a cultura das escolas são únicas.

É nesse contexto que retomo a trajetória da docência, experimentando nova fase de formar e de continuar sendo formada. E diante da realidade da centralização do ensino superior nos grandes centros encontrei, no interior, alunos que estavam fora da sala de aula há dez, quinze, vinte anos ou mais. Foi um grande desafio para eles se adequarem a novas realidades, novos conhecimentos, a novas maneiras de ser e de se fazer estudantes universitários. Mas não só eles, como também outros professores e eu fomos atingidos pela nova condição. E agora, o que fazer? Seria hora de por à prova a formação acadêmica adquirida na graduação, nas especializações, no mestrado ou doutorado? Ou lavar as mãos em relação às experiências dos anos anteriores da docência na Educação Básica? E os colegas que não passaram por esta(s) etapa(s) por serem recém-formados? Refleti com Zabalza (2004, p. 141) que "[...] não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência, ou, não estando, que ele mesmo tome decisões oportunas para estar".

Estávamos diante de grandes desafios, percebendo que a docência exige reação, atitude, decisão. Mas, parafraseando um personagem de certo seriado: *Quem viria nos socorrer?* Não contávamos com uma equipe de apoio pedagógico e nem com uma equipe diretiva estruturada. Sentíamos a *solidão pedagógica*, o sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para enfrentamento do ato educativo. (CUNHA; ISAIA 2006, p. 373).

Eram audíveis as conversas recorrentes: *professor tal sabe muito, mas apenas para ele; não entendo o que o professor tal explica; professor tal cobra uma coisa sem ter ensinado ou explicado como é*. Por sua vez, os professores estavam decepcionados pelo baixo nível de conhecimento dos estudantes. Talvez, neste sentido, não pudéssemos esperar uma situação mais animadora diante das circunstâncias atuais, em que a *massificação* do ensino superior vem se constituindo em uma política nacional e internacional permeada de questões passíveis de reflexões com efeitos provocativos ao que se refere a nível quantitativo e qualitativo, tanto por parte dos estudantes como dos professores. Contudo, é um cenário que provoca inquietação e estimula estudos.

Diante do exposto, foi provocador olhar para mim para depois olhar para o outro, em especial para aqueles que, em espaço muito curto de tempo, saíram da condição de estudantes para a condição de professores universitários. Nesta direção, na tentativa de melhor situar os que iniciam sua trajetória profissional na docência universitária, em contexto específico da expansão da educação superior, procurei outras investigações que dizem respeito a professores iniciantes na docência universitária.

2.2 Pesquisas que Referenciam o Objeto de Estudo

As pesquisas sobre professores iniciantes, especialmente na docência universitária, ainda são insipientes. A esse respeito, Cunha (2013, p. 259) afirma que “a iniciação à docência, como um campo de interesse da pesquisa e das políticas, tem uma efêmera e recente presença nos estudos da área da educação”.

A inserção à docência parece não estar na pauta das instituições educacionais e acadêmicas ou, para melhor dizer, não se percebe com maior visibilidade, nem a nível micro, nem a nível macro, políticas efetivas de apoio aos professores em início de carreira. É uma fase com características próprias e tem se configurado, em muitos casos, como momento de transição da condição de estudante para a condição de professor. E mesmo tendo pertencido ao ambiente universitário por alguns anos, este processo pode não ser de fácil adaptação a quem inicia ou ingressa na docência universitária.

A qualidade da educação superior perpassa pela atenção dada aos professores que ingressam ou iniciam na docência com pouca ou nenhuma experiência neste nível de ensino. No contexto da expansão, a nova geração de estudantes traz para os espaços acadêmicos as marcas da heterogeneidade, quer por questões sociais, culturais ou econômicas. Esta condição exige acompanhamento aos professores iniciantes em suas necessidades pessoais e

profissionais. Há, também, necessidade destes serem objetos e sujeitos de pesquisas que resultem em processos de formação e desenvolvimento profissional contínuo.

Um estudo feito por Corrêa e Portella (2012) evidenciou que o início da docência é uma temática ainda pouco explorada. As autoras fizeram um levantamento das pesquisas apresentadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando identificar as questões atuais que emergem das pesquisas realizadas no país sobre professores iniciantes. As palavras-chave utilizadas pelas autoras para a busca na ANPED foram: professores iniciantes, entrada na docência e inserção na carreira.

Os dados mostraram que, de 2008 a 2011, no GT 04 - Didática, apenas um trabalho foi apresentado (em 2010). No GT 08 – Formação de Professores, um trabalho em 2010 e dois em 2011. O foco da pesquisa em dois trabalhos (um resultado de pesquisa bibliográfica, outro de pesquisa empírica) tratou do início da docência universitária, apontando, principalmente, para a falta de formação para atuação no ensino superior. Um estudo tratou do desenvolvimento profissional de professoras iniciantes bem sucedidas. E outro tratou do Programa de Iniciação Científica (PIBID) como experiência de iniciação à docência, ainda no período de formação inicial. Nesse caso, não parece se caracterizar especificamente como professor iniciante, que seria aquele que, já formado, dá os primeiros passos na carreira profissional.

No Banco de Dados da CAPES, em dissertações e teses, a partir da palavra-chave *professores iniciantes*, em 2008, aparecem sete trabalhos; em 2009, oito e, em 2010, nove trabalhos. Com a palavra-chave *iniciação profissional*, em 2008, um trabalho (já referido); em 2009, nenhum; em 2010, um outro (já referido). Com a palavra-chave *iniciação à docência*, em 2008, seis trabalhos (quatro já referidos); em 2009, cinco (três já referidos); em 2010, quatro (um já referido). Totalizando trinta e um trabalhos.

Esses estudos foram divididos em três grupos: no primeiro, foram considerados os relacionados com a formação inicial; no segundo, os que analisam diversas questões sobre a prática pedagógica e a inserção do professor iniciante; no terceiro, os relacionados à formação no período de iniciação. Foram assim divididos: formação inicial 04; prática pedagógica do professor iniciante 21; formação do professor em período de iniciação 06. (CORRÊA; PORTELLA, 2012). A maior parte desses estudos e pesquisas se concentrou na docência da Educação Básica.

Vale, também, enfatizar que, no ano de 2013, localizei dois trabalhos apresentados na ANPED. Um fazia referência a um programa de formação continuada destinado aos docentes

de uma universidade pública, especialmente aos recém-contratados. Outro tratava de uma pesquisa-formação envolvendo professores iniciantes na educação infantil.

Na ANPED 2015, no GT Didática, apenas um trabalho, resultado de investigação sobre o trabalho docente e a aprendizagem nos primeiros anos da carreira, mas envolvendo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No GT Formação de Professores, cinco trabalhos, sendo um apresentando como objeto de estudo os processos de iniciação à docência de licenciados em Educação Física, com o objetivo de entender como os professores iniciantes aprendem a ensinar nos primeiros anos de exercício profissional na escola; um fazendo referência a professoras iniciantes na Educação Infantil, objetivando desvelar os encantamentos da docência; um sobre o professor especialista iniciante, objetivando analisar as ações do coordenador pedagógico para o apoio a este docente; um objetivando compreender o processo de constituição da profissionalidade, a partir da inserção na escola pública; um fazendo referência a professores iniciantes na docência universitária, objetivando analisar os sentidos e os significados das marcas e das tensões de seu desenvolvimento profissional. Como se percebe, a prevalência é de trabalhos que fazem referência às pesquisas envolvendo professores da Educação Básica.

Ainda no Banco da CAPES, localizei dois trabalhos em 2012. Um relacionado com a aprendizagem profissional da docência de professores iniciantes de Geografia. Outro, um estudo de caso de uma experiência de ensino e aprendizagem usando a ferramenta formativa *online* para professores iniciantes.

No sentido de trazer à tona a temática sobre professores iniciantes, a *Red Social sobre Profesorado Principiante*, coordenada por professores espanhóis - Marcelo Garcia e Mayor Ruiz-, desde 2008, vem organizando um congresso em torno desse tema incluindo a Inserção Profissional na Docência, completando sua quarta edição no ano de 2014, quando ocorreu no Brasil. Pode-se dizer que é um evento que se consolida como espaço de discussão, reflexão e socialização de pesquisas com essa temática, envolvendo estudantes, professores e pesquisadores dos vários níveis da educação.

Os estudos de Cunha (2010, 2011, 2012, 2013), dedicados à docência universitária, têm evidenciado importantes contribuições sobre professores iniciantes deste nível de ensino e suas pesquisas são mencionadas no decorrer deste trabalho. Também, esta temática tem sido um foco de destaque nos estudos de Zanchet (2010, 2011, 2012, 2013), explicitando temas relacionados com os professores iniciantes e suas relações com os alunos, a preparação para o magistério superior, as experiências que realizam e seus principais desafios.

Certamente, essas iniciativas têm sido muito importantes e vêm, progressivamente, ocupando um espaço de reflexão acadêmica de destaque. O número de estudos apresentados no último Congresso da Rede sobre Professorado Iniciante, ocorrido em Curitiba (2014), expressa o interesse progressivo no tema que lhe é central. Mesmo assim, ainda há um longo caminho a percorrer e a necessidade de ampliar esforços investigativos nessa direção, especialmente tendo a universidade como foco principal.

Em tempos de expansão da Educação Superior no Brasil, a ampliação quantitativa de docentes que ingressaram no sistema público é relevante. Urge que se conheça mais sobre essa fase de vida profissional, para poder qualificar a condição docente e favorecer o bem-estar e a integração plena desses professores.

3 O CENÁRIO: EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A expansão da educação superior no Brasil tem sido crescente. O cenário visualizado nos quatro cantos do país é uma demonstração nítida deste fenômeno que nos últimos anos demarcou historicamente a democratização do Ensino Superior. Muitos foram os que nesse processo de expansão e interiorização se beneficiaram e conquistaram o direito de acesso a esse nível de ensino. Portanto, para dar visualidade a este cenário, destacamos alguns pontos que podem ser importantes para a compreensão deste estudo.

3.1 Situando o Contexto Nacional e Local

Na última década do século XX, o Brasil promoveu reformas no ensino, mediante pressões externas advindas das políticas econômicas internacionais que exigiam dos países emergentes investimentos em políticas de desenvolvimento e, para tal, o setor preponderante foi a educação. Diante deste contexto, dois fatos merecem ser lembrados: a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, no ano de 1998, que sustentou a importância da expansão e da universalização da educação superior.

Com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, se estabeleceu um compromisso de ampliação da rede pública da educação superior no Brasil, estagnada há longo tempo. Ao assumir, em 2003, uma das primeiras iniciativas deste governo se concretizou através do Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial, com a função de analisar a situação atual e apresentar plano de ação, objetivando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). (BRASIL, 2003). Essas Instituições enfrentavam as mazelas de um sistema em crise e passavam por um período de sucateamento, sobrevivendo a duras penas no contexto vigente. O relatório desse Grupo de Trabalho indicou que, na última década do século XX, houve uma desarticulação do setor público brasileiro e as universidades federais não foram poupadas, sofrendo consequências da crise fiscal do Estado, que afetaram seus recursos humanos, sua manutenção e investimento. Neste período, a prioridade ao setor privado se expressou superlativamente, demarcando espaços nas políticas educacionais.

O processo desencadeado em 2003 deu início à Fase I do Programa de Expansão e interiorização das universidades públicas federais. Desde então, o Programa de Expansão começou a reorientar a organização do ensino superior no Brasil. Neste ínterim, nem todas as universidades federais dispunham, num primeiro momento, de estruturas adequadas para a

efetivação da expansão, principalmente da interiorização, pois a falta de bibliotecas, de laboratórios condizentes com o nível de ensino, as condições de trabalho oferecidas aos seus profissionais e as condições de estudo aos estudantes deixaram as marcas da improvisação pela urgência da implantação do Programa. Possivelmente, esta situação tenha sido uma etapa do processo que expressou a urgente necessidade do funcionamento de novos *campi*, aproveitando estruturas físicas já existentes, algumas precárias, como foi o caso da Instituição *locus* deste estudo.

A precariedade foi mencionada no Relatório da Comissão responsável por fazer a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais, de 2003 a 2012, ao explicitar que:

Entre os apontamentos levantados nos questionários, destacam-se principalmente as condições de infraestrutura física e de pessoal, no período pré-Reuni, em que se encontravam as universidades federais, oriundas de um longo processo de falta de investimento do governo federal, agravado no final dos anos 1980 e toda a década de 1990. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2012, p. 30).

O que não se levou em consideração, também, foi a morosidade causada por questões burocráticas oriundas de regras a serem cumpridas pela administração pública. Isto, por certo, inviabilizou o começo das atividades acadêmicas com condições condizentes para a qualidade do trabalho dos professores e de aprendizado dos estudantes que participaram das primeiras turmas nos novos *campi* implantados. Contudo, houve e ainda há a necessidade de avanço nesses aspectos mencionados como ponto demarcador para a melhoria efetiva da Educação Superior.

Entretanto, mesmo com alguns impasses, foi possível registrar a possibilidade de pessoas das diversas regiões do país e das camadas menos favorecidas terem acesso à Educação Superior. E esse é um ponto que pode fazer diferença. Num tempo não muito distante, o acesso à universidade era privilégio das elites sociais e este cenário precisava ser revertido. Se, nesse contexto, mesmo pessoas que moravam nos grandes centros não contavam com as mesmas oportunidades, as pessoas do interior, vivendo distante de recursos educacionais em níveis mais avançados, ficavam sempre à margem da universidade. Com a democratização da educação, se instalam maiores oportunidades de acesso ao Ensino Superior.

O processo de interiorização é o resultado do desdobramento de políticas adotadas, implicando na descentralização da oferta de vagas e na criação de novos *campi* no interior dos Estados e Regiões.

Dourado (2007, p. 540) afirma que,

O processo de interiorização geográfica do ensino superior, através da criação e da instalação de estabelecimentos desse nível de ensino [...] efetivou-se sob o discurso de modernização e do desenvolvimento regional. Na esfera educacional e, particularmente, nas políticas expansionistas para o ensino superior, o fenômeno da interiorização é significativo. O crescimento dos grandes centros, a necessidade de fixação do homem nas cidades menores, as demandas por serviços de saúde e educação e, fundamentalmente, pela implantação de escolas superiores têm provocado a emergência de bandeiras em prol da defesa da interiorização.

Também, Dias Sobrinho (2010, p. 8) se manifesta a respeito do tema, registrando as preocupações que devam acompanhar esse momento.

É necessário esclarecer desde logo que a ‘democratização’ da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de ‘democratização’.

É nesse contexto político, com suas contradições e desafios, que este trabalho explora questões que encaminham à compreensão do processo da interiorização da Universidade Federal do Amazonas, especialmente no que se refere ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, *locus* da pesquisa.

A UFAM aderiu ao programa do governo federal para ampliar as vagas e se expandir, agregando maior número de alunos em seus *campi*, tanto na capital quanto no interior. Precisou, para isto, ampliar o número de professores e assim atender a demanda ora pretendida em seu planejamento de expansão.

3.2 O REUNI e Suas Implicações Legais e Reais

Para dar suporte à política de expansão, o governo federal criou o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Através deste, declara o compromisso de ampliação do papel do setor público e o aumento de vagas na Educação Superior, com ênfase nas universidades públicas.

Neste cenário de expansão do Ensino Superior, com vistas a atingir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa 40% das matrículas em instituições de Educação Superior públicas até 2010 e o atendimento de até 30% da população da faixa etária entre 18 a 24 anos, que o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa de Expansão da Educação

Superior Pública. Este compreendia, num primeiro momento, a criação de dez universidades federais: duas novas, duas por desmembramento de universidades já existentes e seis a partir de escolas e faculdades especializadas, como também a implantação e a consolidação de 49 novos *campi* em cidades polos do país.

O REUNI foi instituído em 2007, como uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social do país. Seu objetivo foi criar condições para a ampliação do acesso e permanência de estudantes na Educação Superior, em nível de graduação, por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Com base no Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011, do governo federal, o processo da expansão está dividido em ciclos, como o explicitado:

Entre as iniciativas para a retomada da expansão da educação superior pública, estava a criação, em 2008, de duas novas universidades federais e 49 campi universitários em todas as regiões, realizada entre 2003 e 2006, constantes do Primeiro Ciclo de expansão para o interior. Também proporcionou, em 2008, a consolidação do Segundo Ciclo de expansão com a reestruturação no âmbito do REUNI, iniciada no final de 2007, com a adesão das 53 Universidades Federais então existentes, resultando em 196 campi, dos quais 100 são novos, sendo que 67 já estão em funcionamento e 33 deverão entrar em operação até 2010, passando para 188 municípios atendidos por universidades federais. Além disso, o governo federal proporcionou a criação de 4 novas universidades, no âmbito do Terceiro Ciclo de expansão com ênfase nas interfaces internacionais: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a Universidade Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Até o final de 2010, o quadro da educação superior no Brasil será acrescido destas quatro novas e contará com 59 universidades federais. (BRASIL, 2009a).

Por sua vez, o Relatório da Comissão responsável por fazer a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais, de 2003 a 2012 (INEP, 2012), confirma a concretização das informações acima, ao relatar que, paralelamente ao período de interiorização e reestruturação, ocorreu também a fase de integração regional e internacional, com a criação de quatro universidades: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que é a Universidade da integração amazônica; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), voltada para todos os países da América Latina; e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), cujo objetivo é a aproximação entre os países falantes da Língua Portuguesa em outros continentes, como África e Ásia.

Para Palácio (apud CORREIA, 2008, p. 1):

O Reuni, mesmo tendo problemas – que podem perfeitamente ser contornados – permitiria a criação de novos cursos justamente naquelas regiões em que mal existem uma ou duas faculdades, se existem, ou mal conseguem ter um ou dois cursos nos chamados *campi* avançados — cursos e faculdades em vias de consolidação e faltando muita coisa. Professores e estudantes das universidades federais têm, agora, um compromisso com o novo Brasil, um Brasil não voltado para o Sudeste ou o Sul. Um novo Brasil que comece a dar oportunidades a todos aqueles que moram nos muitos interiores do Brasil e que não têm a oportunidade de entrar numa universidade de alguma grande cidade brasileira. Longe de disputas ideológicas e de radicalismos estereis, a hora de mudar os rumos da universidade brasileira, e de dar oportunidade às novas gerações que moram no interior deste grande país, pode ter chegado.

O objetivo deste Programa foi a ampliação do acesso ao Ensino Superior, mas, certamente, os recursos humanos e as condições estruturais existentes nas universidades não eram suficientes, num primeiro momento, para garantir o acesso e a permanência de uma quantidade de estudantes considerada histórica no contexto da democratização do ensino. É sabido que para cumprir a meta do PNE o governo investiu, também, em vagas nas universidades particulares. Como ressalta Saviani (2010), para atingir os objetivos da expansão do Ensino Superior, estimulou-se a expansão de instituições privadas com a justificativa de ampliar o número de alunos. Dentro deste contexto, está o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

De acordo com o Relatório do REUNI, o balanço de seu primeiro ano de implantação comprova que a rede federal de Educação Superior envidou esforços para atingir seu principal objetivo institucional, ou seja, garantir a ampliação do número de vagas no Ensino Superior público. Além disso, durante esse primeiro período de execução, as universidades tiveram condições de reestruturar-se, garantindo ampliação de suas instalações físicas e ampliando sua presença nas regiões do país que antes não contavam com estruturas universitárias. (BRASIL, 2009b).

Este Relatório mencionou que as possíveis causas para a não execução de algumas metas envolveu a combinação de vários fatores que variam para cada caso, dentre os quais o atraso na disponibilidade dos espaços físicos (entraves nas obras por conta de regularização da dominialidade, licenças ambientais e condições climáticas adversas) e readequação dos projetos institucionais.

Já de acordo com o Relatório da Comissão responsável para fazer a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais, de 2003 a 2012 (INEP, 2012),

[...] de 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 câmpus para 274 câmpus/unidades, crescimento de 85%. A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138%. Ainda no âmbito da integração e do desenvolvimento regional, destaca-se a criação de 47 novos câmpus no período entre 2011 e 2014.

Este cenário revela que a interiorização é fato marcante na expansão, proporcionando um número expressivo de novos estudantes que, pela diversidade econômica, social e cultural, se caracteriza pela heterogeneidade, implicando, como no dizer de Zabalza (2004), na capacitação de novos professores, olhando para suas condições de trabalho, suas atribuições e funções a serem desenvolvidas e sua formação. Então, como são preparados os professores para lidar com questões pertinentes a este contexto vivenciado país afora? Como aliar expansão à qualidade necessária à Educação Superior frente às peculiaridades locais e regionais?

Trata-se de um esforço significativo, que demanda múltiplas ações acompanhadas de estudos e pesquisas. Contudo, “[...] parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade”. (ZABALZA, 2004, p. 145). Diante dessas evidências, é preciso apostar nos professores e investir na formação com vistas ao seu desenvolvimento profissional docente.

3.3 Situando a Interiorização da Educação Superior no Amazonas

Frente ao gigantismo geográfico do Estado do Amazonas e à dispersão da população ao longo dos rios, ousou-se implantar a UFAM Multicampi e, assim, transformá-la, realmente, em uma universidade amazônica. Por meio da implantação de cinco novas unidades acadêmicas, nos municípios de Benjamim Constant, Humaitá, Coari, Itacoatiara e Parintins, seis cursos de graduação em cada uma delas foram oferecidos, com um total de 30 cursos e 1470 vagas de ingresso. (UFAM, 2005).

A UFAM insere-se em um contexto de complexidade, no qual as contradições históricas produzidas impõem desafios como o de contribuir para a mudança no papel do Estado, cujo dever de promover a equidade se torna imperativo, no sentido de focalizar setores eleitos como prioritários e estratégicos. A necessidade da expansão da Educação Superior no âmbito do Estado do Amazonas, através do engajamento da Instituição no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(REUNI), enseja a necessária ligação do dever do Estado com o dever da sociedade civil na participação cívica para a construção de relações democráticas entre o Estado e a Sociedade, visando à possibilidade real de concretização dos direitos sociais da população. (UFAM, 2005).

A expansão da UFAM vem se concretizando através do oferecimento de novas oportunidades à população de jovens recém-saídos do Ensino Médio, bem como de adultos que, por condições materiais, foram privados de suas oportunidades e deixaram de cursar o Ensino Superior em tempos posteriores. Agora, a formação neste nível de ensino apresenta-se como possibilidade histórica de superação das desigualdades sociais nesta região. (UFAM, 2005).

3.4A Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

4 A UNIVERSIDADE: ESPAÇO DO ENSINAR E DO APRENDER

As mudanças pelas quais passa a sociedade, na contemporaneidade, exigem a busca por novos conhecimentos. Mas, a universidade, como uma instituição de Ensino Superior, não é o único lugar em que se busca o saber. Contudo, é um espaço privilegiado do ensinar e do aprender. De ensinar para formar, de aprender para produzir, de produzir para disseminar conhecimentos. Portanto, é importante compreender a universidade no contexto das mudanças e das transformações nas quais está inserida.

4.1 Universidade: suas Peculiaridades e Funções

Com as mudanças ocorridas a partir do final do século XX, em que o mundo globalizado interferiu nas transformações políticas, econômicas e sociais, a educação foi alvo de olhares dos organismos internacionais que direcionavam para esta área propostas e acordos de reformas que acabaram por ser implementadas, também, em nosso país.

Com a primeira Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, organizada pela UNESCO, em 1998, das questões discutidas resultou um conjunto de documentos⁴ expondo as tendências da Educação Superior para o século XXI. A partir destes documentos, se visualizaram exigências e desafios para as universidades do mundo todo. Diante das mudanças do mundo contemporâneo, as exigências recaem em preparar os estudantes para o mercado de trabalho ao se evidenciar que “[...] quanto mais o saber se torna uma força produtiva, mais o Ensino Superior dará uma contribuição visível à economia e à sociedade”. (CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (CRUB); UNESCO 1999, p. 340).

Nesse contexto, é possível visualizar que da universidade se exige novo perfil, nova maneira de se fazer ou de se reinventar. Mas está a universidade preparada para tantos desafios? Quem ela deve formar e para quê? Que universidade se enquadra nos moldes da contemporaneidade? Ao ficar inerte diante de tantas interrogações, corre-se o risco de paralisar energias, ações, decisões. Explicar qual a universidade que se deseja e se necessita para este século é, por certo, uma oportunidade para se refletir, também, sobre seus profissionais, sua formação, seus saberes, suas experiências no cotidiano da docência universitária.

⁴ Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI e Marco Referencial - ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do Ensino Superior.

A cada momento histórico, a instituição universitária precisou adaptar-se e, havendo a capacidade de adaptação, sobreviveu a séculos de história. A dinâmica dessa adaptação parece ter sido aquela em que, frente ao desafio da realidade, a instituição se modifica e se reestrutura. Esta nova identidade, ao sofrer novos questionamentos emergentes, entra novamente em crise e, conseqüentemente, se reestrutura. (GOMES, 2012).

Santos (2010) ratifica três crises com que se defrontou a universidade no final do século XX. A crise da *hegemonia* que resultou das contradições entre as funções tradicionais da universidade, de um lado, como produtora de alta cultura, conhecimentos científicos e humanísticos, necessários à formação das elites. Por outro lado, como produtora de padrões culturais e conhecimentos úteis para mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Com a incapacidade para desempenhar essas funções contraditórias, a universidade deixa de ser a única instituição no domínio do Ensino Superior e na produção de pesquisa entrando, assim, na crise de hegemonia. A crise da *legitimidade* foi marcada pela hierarquização de saberes especializados, além das exigências sociais e políticas da democratização da universidade. E a crise *institucional* resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submetê-la a critérios de eficácia e de produtividade.

No contexto da globalização neoliberal, o que está em causa não é isolar a universidade das pressões deste contexto, pois parece ser impossível; é dar a impressão de que a universidade tem estado relativamente isolada dessas pressões. Parte da crise da universidade resulta dela se ter já deixado cooptar pela globalização hegemônica. O que está em causa é uma resposta ativa à cooptação, em nome de uma globalização contra hegemônica (SANTOS, 2010, p. 58).

Neste sentido, a reforma da universidade pública decorre de alguns princípios orientadores.

1. *Enfrentar o novo com o novo*. As transformações foram muito profundas e, apesar de terem sido dominadas pela mercadorização da Educação Superior, não se reduzem a isso. Envolveram transformações nos processos do conhecimento e na contextualização social do conhecimento. Em face disso, não se pode enfrentar o novo, contrapondo-lhe o que existiu antes. Em primeiro lugar, porque as mudanças são irreversíveis. Em segundo lugar, porque o que existiu antes não foi uma idade de ouro ou, se foi, foi-o para a universidade sem o ter sido para o resto da sociedade e, no seio da própria universidade, foi-o para alguns e não para outros. A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação,

de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição de solução coletiva dos problemas sociais, nacionais e globais.

2. *Lutar pela definição da crise.* Para sair da sua posição defensiva, a universidade tem de estar segura de que a reforma não é feita contra ela. (Obviamente que a reforma terá de ir contra tudo aquilo que na universidade pública resiste à sua transformação num sentido progressista e democrático).
3. *Lutar pela definição de universidade.* As reformas devem partir do pressuposto de que no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há Ensino Superior, não há universidade.
4. *Reconquistar a legitimidade.* A luta pela legitimidade continua cada vez mais exigente e a reforma da universidade deve centrar-se nela com áreas de ação neste domínio. O acesso – com presença de grupos heterogêneos com a demanda da democratização; a extensão – como uma vasta área de prestação de serviços a grupos sociais populares e suas organizações, movimentos sociais, comunidades locais ou regionais sem interface com a pesquisa-ação. Também, a Ecologia de saberes – que implica em uma revolução epistemológica no seio da universidade e, como tal, não pode ser decretada por lei. A reforma pode apenas criar espaços institucionais que facilitem e incentivem a sua ocorrência. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses que circulam na sociedade. (SANTOS, p. 62-74).

Estas posições pressupõem que o conhecimento científico não é a única forma de conhecimento. Contudo, a universidade é uma instituição com respaldo para estabelecer pontes entre diferentes culturas, diferentes saberes, diferentes fontes de conhecimentos e estabelecer diálogos entre o conhecimento científico e outros conhecimentos oriundos de um povo e de sua gente.

O contraponto pode ser uma reforma da universidade como possibilidade para mudanças se renovando como instituição e estando preparada para esse novo contexto histórico, social e cultural vivenciado no campo da educação. Há um crescente aumento de um público não só de jovens, mas de adultos impulsionados pela expansão da educação superior. Contudo, este fenômeno que acontece a nível mundial e que podemos chamá-lo de democratização é visto por vários autores, dentre eles, Santos (2010) e Zabalza (2004), como

processo de massificação. Nesta visão, a meritocracia deixa de ser o expoente de entrada na universidade e progressivamente deixa de ser um espaço das “elites” que, por seleção meritocrática, acabava reproduzindo ou reforçando as desigualdades sociais.

Reforçam-se, contudo, as possibilidades de acesso ao Ensino Superior para estudantes jovens e adultos de classes sociais menos favorecidas. Essa condição se revela como desafiadora para estes e para a própria universidade, pois, desprovidos de conhecimentos sobre a cultura universitária, carecem de aprender sobre si mesmos, no sentido de saber a que e por que vieram e aprender sobre a instituição na qual foram inseridos. Incide, também, na preparação dos professores, na qual muitos, na condição de docentes iniciantes, precisam se inteirar desta cultura.

Zabalza (2004) evidencia as transformações que ocorreram no cenário universitário por conta das mudanças do mundo contemporâneo, pontuando que, como um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos; de um bem direcionado ao aprimoramento dos indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade e que, neste contexto, transformou-se em recurso para o desenvolvimento social e econômico dos países. Está, também, sujeita às incertezas no âmbito político, econômico ou cultural.

A realidade vivenciada por muitos *campi* recém-criados cria situações a serem superadas diante da responsabilidade e das funções precípuas da universidade, explicitadas no Art. 43 da LDB nº 9394/96, ao elencar que a Educação Superior tem por finalidade:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e a investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

Estas finalidades reforçam o papel social da universidade e seu compromisso na formação do homem como pessoa e profissional, além de sua responsabilidade com o ensino, com a pesquisa e com a extensão como contributo local, regional e nacional, equilibrando e/ou reduzindo as desigualdades em seus vários aspectos. A presença da universidade, nos mais longínquos lugares do Brasil, pode fazer diferença no desenvolvimento econômico e social do lugar e do entorno onde esta instituição se instala. Pode produzir um contraponto às pressões externas, não se resumindo em funções utilitaristas, mas cumprindo a finalidade a que se propõe institucionalmente.

4.2 Docência Universitária

É sabido que uma pessoa passa uma boa parte de sua vida na escola. Esta instituição, por seu caráter histórico, social e cultural, foi institucionalizada como sendo o lugar e o espaço onde a educação sistematizada é oferecida aos cidadãos, desde a mais tenra idade escolar até os estudos superiores. Diante dos anos dedicados ao estudo escolarizado, levando em conta a sequência ininterrupta, desde a primeira série do Ensino Fundamental até o doutorado, chega-se à conclusão de que o estudante dedica quase vinte anos de sua vida a esse percurso.

Partindo do pressuposto que a educação, o aprendizado, a formação não se dá no vazio, o estudante traz de sua trajetória educativa uma bagagem impregnada de vivências e experiências que fazem parte de sua vida. Estas são referências para outros momentos, quer da vida pessoal ou profissional. No exercício de uma profissão, o vivido e o experienciado podem ser instrumentos balizadores de reprodução/repetição, produção/criação, invenção/inação.

Muitas são as condições que interferem para o exercício da docência e o pressuposto de que os modos de ensinar revelam como aprendemos, não significa que queiramos perpetuar esta prática. A realidade dos estudantes que adentram os espaços acadêmicos confirma que não existe só uma maneira de ensinar ou de aprender. O conteúdo pode ser o mesmo, mas a forma pode ser diferente. Como aprendemos, pode não ser, hoje, a melhor maneira de ensinar, ou como ensinamos ontem, pode não ser, hoje, a melhor maneira de aprender.

Nos últimos anos, a docência universitária tem se tornado tema de pesquisas e ponto presente nas pautas de discussões de pesquisadores e estudiosos nacionais e internacionais. Esta condição vem se ampliando no contexto da expansão da Educação Superior que abrange

patamares inéditos no Brasil, fazendo da democratização um fenômeno presente nas universidades.

Diante de uma sociedade hodierna e exigente, o professor é desafiado a fazer a diferença e o diferente. E o campo da docência está permeado de impasses, mas também de possibilidades. É um campo aberto para se fazer, desfazer, refazer, construir, desconstruir ou reconstruir. Mesmo sendo professores iniciantes, a dinâmica da docência suscita movimentos e experiências construtoras dessa docência e identidade profissional docente, única e singular.

É possível argumentar que, apesar da escassa experiência e da fragilidade na formação pedagógica, como atestam as pesquisas na área, não podemos dizer que professores iniciantes não tragam consigo o desejo de mudanças e propostas alternativas para ser e para fazer-se professor. Neles há o desejo de mudanças e novas ideias de ensinar e de aprender com propostas alternativas para fugir de práticas recorrentes vivenciadas, quer na condição de alunos da Educação Básica ou da Educação Superior. Neste sentido, acreditamos na possibilidade de construção da docência e da identidade profissional docente como um contínuo para a significação/ressignificação de práticas do professor iniciante na docência universitária.

A heterogeneidade dos estudantes sugere a exigência de mudanças no papel do professor e nas práticas docentes. Para Zabalza (2012, p. 153-154) essas mudanças se centram em demandas, como:

- a) La idea del profesionalismo, esto es, la consideración de la docencia universitaria como una actividad profesional compleja que requiere de competencias específicas para las que se requiere formación;
- b) Los nuevos planteamientos en torno al *lifelong learning* o formación a lo largo de la vida que plantea el desarrollo personal y profesional como un proceso que requiere de actualizaciones constantes que capaciten a los sujetos para dar una respuesta adecuada al cambiante mundo de los nuevos escenarios de trabajo. La modificación constante de los conocimientos científicos, la diversificación de las demandas formativas (estudiantes de muy diversas edades y con intereses diferentes), la aparición de nuevos formatos y herramientas para la formación surgidas en la actual sociedad de la información, la masificación en el acceso, etc. requiere de fuertes esfuerzos de actualización científica y pedagógica por parte del profesorado universitario [...];
- c) La constante presión en torno a la calidad de los servicios que prestan las instituciones, sobre todo las instituciones públicas y que éstas tienden a revertir sobre el profesorado.

A docência como ponto demarcador da profissão docente com suas especificidades e complexidades requer de seus protagonistas principais um compromisso consigo mesmo e com os estudantes frente ao ato de ensinar e aprender na universidade.

Diante deste contexto, se instala a necessidade, como salienta Ramos (2013), de uma emergente reconceitualização da docência universitária, ao explicitar a responsabilidade desta no processo de aprendizagem do estudante, implicando na profissionalidade que reconhece a importância de um conhecimento específico para este exercício.

Entende-se por profissionalidade as competências que se desdobrarão nas habilidades, atitudes e saberes no decorrer do desenvolvimento e construção contínua da prática docente. Para Cunha (2006, 2010), a profissionalidade se traduz na ideia de ser a profissão um processo de ação, sempre em movimento. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente, mas é processo, é mudança, é movimento, é arte que envolve novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novos sentimentos, novas interações.

A docência universitária se caracteriza pelo exercício contínuo do ensinar e do aprender, que pressupõe a construção de práticas pedagógicas que impliquem reflexão, questionamento e crítica da própria prática. No dizer de Fernandes et al. (2013, p. 221), “isto significa que o exercício da docência prevê competências pedagógicas promotoras de processos formativos articulados com situações sociais mais amplas, e impulsoras de aprendizagens para além da área específica de conhecimento”.

Pela complexidade e dinamicidade da docência, sobretudo no magistério superior em contextos da contemporaneidade, o compromisso não é tão somente preparar o estudante para o mercado de trabalho, mas para formar o homem cidadão. Cicillini (2010) afirma que falar de docência é algo complexo, pois envolve um sentido não só etimológico, mas também histórico e político e que, nas construções teóricas, não se pode deixar de fora outras dimensões mais amplas. Sendo a docência um ato humanizante e humanizado, requer um trabalho consciente, uma atitude e compromisso social que ultrapassem a transmissão de conhecimentos.

Neste sentido, a docência universitária é espaço para ensinar e aprender, criar e inovar, pesquisar e socializar, produzir e construir conhecimentos numa relação intersubjetiva complexa, mas possível. E na linha de frente está o professor que pode fazer diferença com iniciativas para significar/ressignificar a prática pedagógica que desenvolve com seus alunos. Afinal, é dele a decisão principal de querer ou não mudar.

O exercício da docência requer contínua reflexão e autoconhecimento do eu pessoal e do eu profissional. Lembrando Nóvoa (2009, p. 15), “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise”.

Ao falar em professor universitário, Cunha e Isaia (2006, p. 361) salientam que,

[...] é preciso pensar na docência universitária a partir de uma dimensão mais ampla e, não apenas do ponto de vista funcionalista - formação para o mercado de trabalho. Nós formamos pessoas a partir de concepções, de valores, de crenças, de representações que estão implícitos/explicitadamente colocados na nossa postura profissional/pessoal. Nossas concepções éticas e estéticas são conteúdos formativos e, por isso, o professor universitário precisa se pensar em processo de desenvolvimento contínuo, não se satisfazendo com a titulação na carreira docente.

A docência universitária constitui o espaço de ensinar, aprender e de fazer. É nesse espaço em que os professores são desafiados a ensinar, a aprender e a fazer de maneiras diferentes, não se limitando a modelos em que foram ensinados na titulação acadêmica conquistada. Contudo, “as representações acadêmicas sobre a docência universitária continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos professores [...], poucos cursos incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor”. (CUNHA, 2010, p. 78).

O exercício da docência não se resume aos títulos de mestre e de doutor, ainda que estes tenham um especial significado. A formação vai mais além e, como processo, busca outras possibilidades e estratégias formativas de desenvolvimento profissional docente. Para Isaia e Bolzan (2009, p. 135) “[...] a construção da aprendizagem de ser professor exige uma postura colaborativa que se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana na universidade”.

É neste sentido, como no pensamento de Grillo (2008), que a sala de aula se torna um espaço de ensino e de aprendizagem, onde professores e alunos são sujeitos, pois aprendem e ao mesmo tempo ensinam. E, neste convívio, se abrem outros espaços para o contexto social e político, integrando o cotidiano às atividades concretas.

Então, a sala de aula universitária se configura como:

[...] espaço privilegiado, um *locus* por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo um território demarcado pelos conflitos, encontros e possibilidades de construir ou destruir a capacidade humana, que é a dialética da vida: teoria e prática, conteúdo e forma, sentimento e imaginação, aceitação e rejeição. Neste sentido, a sala de aula envolve as dimensões da cotidianidade, tanto na dimensão subjetiva - da consciência do sujeito, quanto na dimensão objetiva - da cultura. (FERNANDES 2003, p. 377).

Diante de uma via de mão dupla, a dinâmica da docência universitária abre possibilidades de construção conjunta para a autonomia docente, onde seu fazer transpõe os espaços da sala de aula para fazer o diferente e a diferença em tempos de mudanças.

É preciso ter, na visão de Lucarelli (2009, p. 29), a compreensão de que,

Na atualidade, a universidade, como muitas instituições latino-americanas, enfrenta a situação desafiante de constituir-se em si em um objeto polifacético de investigação que admite em sua abordagem múltiplas dimensões e enfoques disciplinares. Neste contexto, a Pedagogia Universitária se define como um espaço de conhecimento orientado à compreensão de processos de formação que se dão na instituição, a partir da consideração dos sujeitos envolvidos, sua relação com o contexto e com outros processos que se desenvolvem nesse âmbito.

Entender os desafios acadêmicos nesse contexto é partir dos pressupostos teóricos defendidos pelos autores. Vale ressaltar que a docência universitária é um campo aberto e vasto para reflexão e ação sobre o que e como faz, o que ensina e a quem ensina, quem forma e como se forma.

4.3 Desenvolvimento Profissional Docente

Diante da importância de contínuo aprendizado dos docentes universitários, somos levados a compreender que quem não se atualiza perde o senso de estar vivendo em uma sociedade do conhecimento, da informação, da transformação. Como enfatizam Marcelo García e Pryjma (2013, p. 37), “[...] com a dinâmica atual, os conhecimentos estão permanentemente sendo alterados e superados, nos levando a repensar a nossa competência profissional, bem como a aprendizagem e a formação constante”.

Como seres inacabados que somos, nunca estamos prontos e diante de nossa incompletude não podemos nos aquietar, pois sendo humanos, em todo o percurso de nossa vida, passamos por processos de construção/desconstrução/reconstrução, ou seja, estamos em constante processo de formação. Vaillant e Marcelo García (2012, p. 29) apontam alguns aspectos importantes do conceito de formação:

- a) a formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outras noções como educação, ensino e treinamento;
- b) o conceito de “formação” incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso atender frente a outras concepções eminentemente técnicas.

Para esses autores, o conceito de “formação” vincula-se com a capacidade, assim como com a vontade, sendo, portanto, o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Entretanto, essa condição não representa ser a formação necessariamente autônoma, pois na formação mútua os sujeitos

podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de metas de desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste sentido, o desenvolvimento pessoal e profissional perpassa por todas as profissões como condição *sine qua non* de formação ao longo da vida. Não é de hoje que se percebe preocupação com a formação docente, haja vista que essa é uma temática com presença marcante nos eventos sobre educação. Mas, é mais recente a preocupação com o desenvolvimento de professores que atuam no Ensino Superior.

A formação docente, em uma concepção mais ampla, conduz ao desenvolvimento profissional. O termo “desenvolvimento profissional” se adapta melhor à concepção do docente como profissional do ensino, trazendo em seu conceito uma conotação de evolução, de continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes. (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012).

Para Day (2001, p. 21), o desenvolvimento profissional,

[...] é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

O desenvolvimento profissional docente tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas. (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012).

Neste sentido, a formação requer tempo e espaço e a sensibilidade por parte do professor em perceber que o desenvolvimento profissional permite o alargamento de saberes que respaldarão a prática docente no percurso da longa caminhada que a docência aponta para aqueles de decidem por ela enveredar.

É nessa caminhada, no exercício da docência, que a identidade do professor como profissional da educação vai se construindo. Para Cicillini (2010, p. 29),

A identidade profissional, por sua vez, está ligada ao desenvolvimento do professor na sua função: como se forma/informa, como lida com as dificuldades diárias da profissão, como se apropria do conhecimento e o produz, como se relaciona com o outro colega/técnico administrativo, com sua categoria profissional. O processo identitário é algo que remete a análises mais profundas e complexas no que diz respeito ao ser professor, pois a categoria em questão tem uma história, tem peculiaridades acadêmicas que distam de outras instâncias formadoras; e, por sua

vez, participa de um grupo político estatutário que requer mobilizações de ordens pedagógicas, administrativas e sociais [...].

Neste sentido, o desenvolvimento profissional não acontece no vazio, se dá na perspectiva do diálogo, que sugere relação/interrelação, ação/reflexão individual e coletiva do trabalho cotidiano, socialização das produções do conhecimento, trocas de experiências e um “sem-fim” de coisas que acontecem nos espaços de trabalho e não se pode silenciá-las sob pena de invalidar possibilidades possíveis de aprendizado mútuo.

Na docência universitária, há necessidade de conquistas de espaços para o compartilhar do trabalho docente e o aprendizado conjunto por parte dos professores que se constituem figuras-chave para mudanças acadêmicas. O desenvolvimento profissional desses professores direciona para a melhoria de suas práticas e para a melhoria da própria universidade como instituição formadora.

Veiga (2010, p. 17) afirma que “o desenvolvimento profissional do docente para a Educação Superior busca a melhoria do conhecimento profissional, suas habilidades e atitudes na gestão do ensino em uma instituição educativa”. Assim, o professor se potencializa com novos conhecimentos e outras habilidades necessárias na gestão acadêmica e pedagógica de uma sala de aula.

Esses pressupostos dialogam com os dados da pesquisa e contribuíram para a compreensão de que o desenvolvimento profissional docente é uma constante, é um processo de ações envolvendo práticas formativas que individual ou coletivamente dão sustentação à construção docente.

5 PROFESSORES INICIANTES NO PALCO DA PESQUISA

Professores iniciantes, objeto central desta pesquisa, são assim considerados por serem profissionais em início de carreira profissional, que fazem parte do corpo docente de uma instituição de Ensino Superior sem ter experiências na docência universitária. Sendo assim, um olhar mais aproximado faz-se necessário para situar os professores iniciantes em contextos específicos no exercício da profissão.

5.1 A Inserção de Professores Iniciantes na Docência Universitária

A literatura brasileira, na área da Educação, tem trazido importantes contribuições sobre a docência em seus vários aspectos, sobretudo, nos níveis da Educação Básica. Contudo, as pesquisas sobre a iniciação à docência, especificamente no Ensino Superior, são recentes, haja vista que, com a inserção de novos professores no contexto da expansão das universidades públicas, somente nos últimos anos é que pesquisadores e estudiosos trouxeram a temática como objeto de seus estudos.

A condição dos novos professores que se inserem nesse contexto da democratização de acesso ao Ensino Superior é passível de investimentos em questões como, por exemplo, a formação pedagógica que emerge da necessidade básica do ensinar e do aprender. O corpo docente das universidades públicas vem se constituindo por professores iniciantes, mas ainda há poucos estudos sobre este tema. Cunha (2013, p. 259), chama a atenção que:

A iniciação à docência, como campo de interesse da pesquisa e das políticas, tem uma efêmera e recente presença nos estudos da área da Educação. Certamente, foi nesta última década – no bojo das avaliações de larga escala e com preocupação concorrencial sobre a eficiência dos sistemas educativos, que a questão começou a ser posta no Brasil, especialmente em um contexto de expansão e democratização da educação pública com preocupações sobre a qualidade.

Diante desta realidade, em que se presencia, na docência universitária, acentuada entrada de jovens recém-saídos de cursos de pós-graduação, é que a inserção profissional, muitas vezes, é marcada por um movimento de transição onde eles passam em curto espaço de tempo da condição de discentes a docentes.

As questões que envolvem a inserção à docência instigam a análise do fenômeno da Educação Superior na contemporaneidade, principalmente quando se analisa o caso dos jovens que ocorrem à carreira docente na expectativa de encontrar um espaço de profissionalização. (CUNHA, 2013).

Os professores iniciantes aparecem como foco nos estudos de pesquisadores espanhóis. Mayor Ruiz e Sanches Moreno (2000), em um de seus estudos, apresentam três distinções entre vários tipos de professores iniciantes: 1) aqueles que recém concluíram a licenciatura; 2) aqueles vindos de outros campos profissionais e que se incorporam à docência e; 3) aqueles que são docentes, porém mudam de universidade, de faculdade, ou de nível de ensino.

Percebe-se que a realidade espanhola muito se aproxima da realidade brasileira. Os três tipos de professores iniciantes se assemelham ao perfil do novo quadro docente de nossas universidades, no contexto da expansão. Mesmo sem ter pretensões comparativas, procuramos, com base nos dados do estudo de Mayor Ruiz e Sanches Moreno (2000), caracterizar professores iniciantes, na tentativa de identificá-los, na docência universitária, dentro de um destes perfis: 1) aqueles que recém concluíram a graduação; 2) aqueles vindos de outros campos profissionais; 3) aqueles que eram docentes na Educação Básica; 4) aqueles que recém concluíram o Mestrado e/ou o Doutorado.

Pesquisas já confirmam que um novo perfil de professores está se inserindo nas universidades públicas. Diante desta realidade, não se pode ignorar a presença de jovens professores no exercício da docência universitária. Pode-se dizer que esses professores trazem consigo apenas a experiência de estudante universitário ou como estudante de Mestrado ou Doutorado e, nessa condição, se inserem na docência. Cunha (2012, p. 205) ajuda nessa compreensão, afirmando:

Quando se incorporam à Educação Superior, nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação. [...] terão que dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogos com outros campos que se articulam curricularmente. Precisarão ler o contexto cultural de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada [...].

Isto significa que há necessidade de mobilização no espaço de trabalho e articulação com seus pares no sentido de apoio para a superação, num primeiro momento de dificuldades e desafios que se lhes apresentam no início da docência. Para Day (2001, p. 102), "os seus 'inícios' serão fáceis ou difíceis, em função de sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo".

Consideraram-se, nesta pesquisa, como professores iniciantes, os que estão no exercício da docência universitária há não mais do que cinco anos, podendo se encaixar neste grupo os professores recém-saídos dos cursos de graduação, de mestrado ou doutorado; dos oriundos de outras áreas profissionais; e dos que foram docentes da Educação Básica. Os

critérios para a escolha dos sujeitos, protagonistas da pesquisa, estão explicitados no capítulo que referencia o percurso metodológico.

Um dos estudos de Marcelo García (2009) menciona características de professores experientes e de professores iniciantes, considerando que professores experientes possuem no mínimo cinco anos de experiência docente e, sobretudo, se constituem como uma pessoa com elevado nível de conhecimento e habilidade adquiridos com dedicação especial e contínua. Contudo, não se pode afirmar que a simples experiência caracterize o docente como melhor professor. Mas, a experiência gera um corpo de conhecimentos e, nesta perspectiva, garante sua aplicação em situações práticas.

As características mencionadas no estudo de Marcelo Garcia (2009) são referenciadas como comuns a profissionais experientes em qualquer área do conhecimento: o experiente realiza suas ações apoiando-se em uma estrutura diferente e mais complexa do que o iniciante, exercendo um controle espontâneo e estratégico sobre as parte do processo, que se desenvolve de maneira mais automática, no caso do iniciante. Em segundo lugar, figura a quantidade de conhecimento que o experiente tem em comparação ao iniciante, que tem menos conhecimento. Em terceiro lugar, o experiente detém a estrutura do conhecimento, enquanto que os iniciantes tendem ao que podemos descrever como uma estrutura de conhecimento, ainda superficial. Possuem ideias gerais e um conjunto de detalhes conectados com a ideia geral, mas não entre si. Os experientes, por outro lado, têm uma estrutura de conhecimento profunda e multinível, com muitas conexões inter e intranível. A última característica que distingue experientes de iniciantes é a representação dos problemas: o experiente atende a estrutura abstrata do problema e usa uma variedade de tipos de problemas armazenados em sua memória. Os iniciantes, ao contrário, estão influenciados pelo conteúdo concreto do problema e, portanto, têm dificuldades para representá-lo de maneira abstrata.

Sabemos, portanto, que os professores expertos notam e identificam as características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos iniciantes. O conhecimento experto consiste em muito mais do que uma lista de fatos desconectados acerca de determinada disciplina. Pelo contrário, seu conhecimento está conectado e organizado em torno de ideias importantes acerca de suas disciplinas. Essa organização do conhecimento ajuda os expertos a saber quando, por que e como utilizar o vasto conhecimento que possuem numa situação particular. (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 27-28).

Neste sentido, o professor iniciante está vulnerável a agir por um *insight*, diante de uma situação que emerge no cotidiano da docência. A formação específica, por si só, não dá

condições de reverter na prática questões mais complexas relacionadas ao ensinar e ao aprender, para as quais, muitas vezes, se apela para a improvisação de ações não refletidas.

Diante dessas evidências, a inserção de um iniciante na docência nem sempre é marcada por uma trajetória inicial de segurança naquilo que se faz em relação à prática docente. Embora os anos vivenciados como estudantes tenham produzido experiências acadêmicas, o ser professor exige conhecimentos e saberes para dar conta das demandas da docência universitária.

Zabalza (2004, p. 139), baseado em estudiosos sobre formação de professores, relaciona fases pelas quais passam docentes no percurso do desenvolvimento profissional.

Quadro 1 - Fases do desenvolvimento profissional

Autores	Fases
Unruh e Turner (1970)	Período inicial (1-5 anos) Período de construção da segurança (6-15 anos) Período de maturidade (mais de 15 anos)
Katz (1972, p. 50-54)	Sobrevivência (1-2 anos) Consolidação (3 anos) Renovação (4 anos) Maturidade (a partir de 5 anos)
Gregorc (1973, p. 1-8)	Etapa de início Etapa de crescimento Etapa de maturidade Etapa de plenitude
Feinian e Floden (1981)	Sobrevivência Consolidação Renovação Maturidade
Burke et al (1987)	Etapa de formação Etapa de iniciação Etapa de aprendizagem Etapa de expansão Etapa de frustração Etapa de recuperação e consolidação Etapa de desconexão Fim de carreira
Vonk (1989)	Etapa de práticas Primeiro ano de serviço Etapas de aprendizagens básicas Consolidação profissional Questionamento profissional Recuperação profissional Decadência profissional e pré-retirada
Huberman (1995, p. 172-199)	Fase de início e adaptação Fase de experimentação e afirmação Fase de questionamento Fase de serenidade e distanciamento Fase de conservadorismo e lamentações Fase de desengajamento
Formosinho (2000)	Aprendizes Iniciandos Iniciados Profissionais complexos Profissionais influentes

Fonte: Zabalza (2004, p. 139).

Ratificamos a ideia de que este processo não é linear, para que se vá passando de maneira consecutiva de uma fase a outra, nem se define em termos temporais com duração fixa de cada fase. Mesmo que autores falem em anos, há a perspectiva de que se trata de uma consideração aproximada e que isso depende de condições específicas do ambiente de trabalho e do apoio que recebem.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento profissional docente tem relação com a construção da identidade profissional do professor, o tempo não é unicamente um dado objetivo, é também um dado subjetivo. “É apenas ao cabo de certo tempo – tempo da vida profissional – que o *Eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo de trabalho, e se torna em *Eu profissional*”. (TARDIF, 2002, p. 108).

O início da docência é uma trajetória de enfrentamentos do novo, do desconhecido, do inesperado. A docência é um espaço ampliado de fazeres em que outras atividades compõem o “repertório” do ser professor. A docência perpassa por espaços que não se delimitam à sala de aula e, pela complexidade desse processo, o início profissional tem características de tensionamentos, de conflitos e de busca própria de ser e de se fazer professor.

O estudo de Huberman (1995) faz relação ao início do percurso na docência com o ciclo de vida dos professores em que, no período dos primeiros três anos, o professor passa pela fase de “sobrevivência e descoberta”, passando seguidamente à fase de sentimento de “competência pedagógica” crescente.

Para este autor, há dois primeiros estágios que correspondem às fases peculiares, demarcados como características do “professor iniciante”. O estudo assim se explicita:

- a) **Entrada na carreira** (1-3 anos): contato inicial com a sala de aula, envolvendo dois componentes: *sobrevivência* e *descoberta*. O primeiro, ligado ao que se pode chamar de choque do real; e o segundo, vinculado à ideia de entusiasmo inicial, por estar finalmente exercendo a profissão. Ambos são vivenciados paralelamente, mas o segundo permite aguentar o primeiro;
- b) **Estabilização** (4-6 anos): implica em pertencer a um grupo docente, acompanhando ou precedendo um sentimento de *competência pedagógica* crescente. Nesta fase, o professor passa a preocupar-se menos consigo e mais com os objetivos pedagógicos, sentindo-se mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas. Esta fase envolve o estabelecimento de um estilo próprio como professor e a consolidação de um *repertório pedagógico* que lhe traz crescente confiança.

O processo dinâmico da docência respalda a tese de que as prováveis fases pelas quais passam os professores não são fixas, pois, como profissional em constante construção, o professor evolui e se modifica permanentemente, não podendo reduzir seu desenvolvimento em séries de acontecimentos registrados cronologicamente.

Vale também destacar a referência de Marcelo Garcia (1999) ao estudo de Feiman, ao mencionar quatro fases diferenciadas pelas quais passa o professor: *Pré-treino* (inclui as experiências que os futuros professores tiveram enquanto alunos); *Formação inicial* (etapa de preparação formal para ser professor); *Iniciação* (primeiros anos de exercício profissional, os quais se configuram como uma etapa ímpar e marcante na vida do professor); *Formação permanente* (inclui as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo da carreira permitindo seu desenvolvimento profissional).

Compactuamos com o pensamento de que o processo de tornar-se professor tem possibilidade de começar antes da entrada no curso de formação inicial, mas nos chama atenção a terceira fase mencionada pelo autor – *Iniciação* – tema, objeto de estudo desta pesquisa, assim como a quarta – *Formação permanente* –, por representar a ação contínua de aprendizado e de desenvolvimento profissional do ser professor.

Como mencionam Isaia e Bolzan (2009, p. 136),

[...] tornar-se docente exige um permanente processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente [...]. A aprendizagem faz parte da natureza humana. Cada um nasce na condição de aprendiz e o que faz com essa ferramenta humana depende de inúmeros fatores [...]. Aprender durante toda a vida e ao longo da trajetória docente é um fato ou circunstância que todo professor precisa para poder constituir-se profissionalmente.

Marcelo García (2009, p. 11) lembra que "os professores principiantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, de avaliar e de aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes".

Mesmo que a LDB 9.394/96 enfatize que uma das incumbências dos docentes é a participação em atividades de desenvolvimento profissional, cabe à instituição, imbuída de sua responsabilidade social, contribuir para o desenvolvimento de seus docentes, transformando, como no dizer de Cunha (2010), seus espaços em lugares de formação.

A incompletude do professor como pessoa e profissional requer contínua aprendizagem da docência, direcionando-a para a melhoria de qualidade que se espera do ensino neste contexto de mudanças e transformações que estamos vivenciando. Além disso,

nesta fase inicial de carreira, o professor passa pelo processo de mudanças de ambiente e de contexto sociocultural, o que implica na significação/ressignificação de práticas do novo profissional.

Zanchet et al. (2012, p. 140-141), a partir dos estudos de Marcelo García, lembram que,

O início de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, do seu estatuto, do lugar que ocupa no ranking social e das peculiaridades sócio políticas que a caracterizam. Nesse sentido, o período de iniciação à profissão docente representa o tempo em que deve acontecer a transmissão da cultura docente, dos conhecimentos, valores e símbolos da profissão, assim como deve acontecer a adaptação do professor iniciante ao entorno social onde desenvolve sua atividade docente.

Desse modo, leva-se em consideração que a constituição da docência é permeada por movimentos não lineares que permitem emergir experiências substantivas para a construção de práticas docentes na trajetória profissional do ser professor.

5.2 Assessoramento Pedagógico na Universidade

A complexidade da docência deixa professores iniciantes vulneráveis a questões imprevisíveis surgidas no cotidiano das práticas docentes e que exigem de sua parte melhor preparo e segurança profissional; contudo, sua bagagem experiencial frente a tantos desafios é insipiente para enfrentar situações para as quais nem sempre sua formação os preparou.

Neste sentido, o trabalho docente de um professor iniciante se fragiliza quando realizado no isolamento, dificultando seu desenvolvimento profissional e, por certo, interferindo na sua constituição como docente universitário.

O assessoramento pedagógico se constitui numa estratégia de acompanhamento a novos profissionais que, na condição de iniciantes ou ingressantes na docência, esperam por um apoio por parte das instituições, contando ser assessorados por especialistas, que podem ser, inclusive, um de seus pares com mais experiência ou com condições profissionais de acompanhá-los no início da trajetória universitária.

O assessoramento também se constitui como estratégia de formação colaborativa e reflexiva, pois nesse espaço há possibilidade de aprendizagem tanto do professor assessor que ensina, orienta, apoia, quanto do assessorado, que aprende, pois, nesta interrelação, o ensinar e o aprender ganham destaque no trabalho compartilhado. Como afirma Nóvoa (1992, p. 26), “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”.

A formação do professor iniciante se caracteriza por ser um processo contínuo e de implicações para a qualidade do ensino. Esta prática se desenvolve através de atividades realizadas no contexto universitário, envolvendo conhecimentos e saberes específicos da docência, visando à aprendizagem significativa dos estudantes.

Como profissional da Educação, o professor tem diante de si a responsabilidade com a formação do outro e o compromisso com sua própria formação. Isto indica a necessidade de um caminhar junto, ser seguido de perto, acompanhado, orientado. Daí a importância da função do assessor, mentor ou tutor na universidade. Para Lucarelli e Cunha (2014, p. 36),

O assessor pedagógico universitário realiza sua orientação ao docente sobre o processo da aula, em condições de diversidade. A especificidade de situações didáticas e as diversidades quanto às instituições, profissões, estudantes e conteúdos disciplinares exigem do docente universitário a organização de estratégias metodológicas e de avaliação que se definem a partir dessas peculiaridades, procurando que, por intermédio do processo do ensino, se propicie uma aprendizagem com significado.

Das peculiaridades no campo da docência e das circunstâncias da inserção podem emergir situações em que o professor iniciante precise de apoio ou ajuda para desenvolver sua prática docente. É certo que o assessoramento não se limita a um único enfoque, mas se amplia tal como explicita Mayor Ruiz (2007), que sugere o quadro abaixo.

Quadro 2- Função do assessoramento

Orientación académica	Concibe la formación y el desarrollo profesional en términos de dominio de los contenidos de la materia que enseñan.
Orientación personalista	Entiende la enseñanza como determinada por la personalidad de quien la lleva a cabo.
Orientación tecnológica	Define al profesor como técnico que lleva a la práctica las reglas derivadas del conocimiento científico producido por otros.
Orientación práctica	Destaca la dimensión artística de la labor docente y la relevancia de la observación y de la experiencia en la formación para desempeñarla.
Orientación sócio-reconstruccionista	Subrayan la necesidad de superar la racionalidad técnica, orientando al profesorado hacia una posición crítica.

Fonte: Mayor Ruiz (2007, p. 24).

Assessorar um professor iniciante é construir, conjuntamente, conhecimentos e saberes necessários para o desenvolvimento de suas práticas; sobretudo, capacidades e habilidades cognitivas em que a preocupação maior não se resume ao *como*, mas se amplie para o *que* e para o *porquê*, conduzindo o assessorado à reflexão contínua do seu fazer docente.

No dizer de Fernandez (2000, p. 17),

De fato a situação de assessoramento se converte em mútuo assessoramento. As experiências atuais baseiam seu trabalho no planejamento e na experimentação de modos alternativos de intercâmbios e análises, que sempre têm como protagonista principal o próprio docente e que, por tal condição, funcionam como situações dispostas a produzir um conhecimento útil para provocar novas respostas no campo da didática universitária.

Para tal, diferentes estratégias podem ser acionadas e mediadas pelo assessor/mentor, que, segundo Vaillant e Marcelo García (2012), tem a tarefa de assessorar didática e pessoalmente ao docente iniciante, de forma que se constitua como um elemento de apoio, pois é a pessoa que ajuda e dá orientações, tanto em relação ao currículo, como da gestão da sala de aula. Os autores enfatizam, ainda, a ideia de que o mentor vem atender a três tipos de necessidades dos docentes iniciantes: necessidades emocionais (autoestima e segurança em si mesmo), sociais (relações e companheirismo) e intelectuais.

Para Mayor Ruiz (2007), a figura do mentor corresponde a um professor com experiência que assiste ao novo professor e o ajuda a compreender a cultura da instituição na qual se desenvolve. É uma pessoa que guia, aconselha e apoia as outras, que não possuem experiência, com o propósito de que progrida em sua carreira. A autora sintetiza características dos mentores como sendo professores que gozem de experiência; que são sensíveis aos problemas docentes; dispostos ao desenvolvimento profissional dos colegas; além de demonstrar competências pessoais e profissionais.

Neste sentido, o mentor tem diante de si desafios por exercer uma função que exige compromisso e responsabilidade para com o outro e, por certo, é uma função complexa por lidar com a particularidade e a singularidade do docente como pessoa, onde cada um revela sua subjetividade. Mayor Ruiz (2007, p. 42) afirma que,

[...] se trata de que los mentores proporcionen a los profesores principiantes seguridad durante esos primeros años de enseñanza, les ayuden a reducir el aislamiento que normalmente experimentan, así como que a través de situaciones de simulación se examinen y evalúen los procesos de enseñanza de los profesores principiantes con vistas a su mejora: además, los mentores pueden ofrecer distintas perspectivas y estilos de enseñanza con nuevas ideas y recursos materiales que los profesores noveles pueden utilizar en sus clases.

O acompanhamento dado ao professor iniciante não é um fim, ou não se resume em si mesmo, mas é um meio que auxilia, também, na inserção do novo profissional no ambiente de trabalho do qual começa a fazer parte. Como docente em início de carreira, precisa se apropriar da cultura universitária.

Cunha (2012); Cunha e Zanchet (2010) fizeram o mapeamento das temáticas apresentadas no II Congresso Internacional sobre professores iniciantes e inserção profissional na docência. As experiências de acompanhamento e formação de docentes em início de carreira foram as que apareceram em primeiro lugar, revelando a existência de iniciativas institucionais e evidenciando que o processo de inserção profissional não é uma responsabilidade individual, mas um desafio institucional das políticas públicas. O estudo menciona que entre as estratégias mais utilizadas e legitimadas para o acompanhamento está a escolha de mentores ou tutores que se convertem em formadores da iniciação de seus colegas. Entretanto, não é a única forma e há outras experiências auspiciadoras.

Cunha (2012, p. 208) tem uma visão positiva dessas iniciativas e ressalta que,

No caso da universidade, [...] percebe-se uma disposição positiva para essa abordagem que valoriza, também, os docentes mais experientes como produtores de saberes de sua profissão. Exige, entretanto, uma condição de humildade e partilha para que as relações sejam positivas e se estabeleçam numa espiral entre o ensinar e o aprender.

Diante da política expansionista da Universidade, em que a inserção na docência universitária tem se avolumado, há necessidade de olhares da Instituição nesta direção. Exige a urgência da efetivação de políticas públicas que respaldem o acompanhamento e o apoio dos novos docentes, proporcionando-lhes mais segurança profissional no início da docência.

5.3 Prática Docente e Prática Pedagógica

A prática docente e a prática pedagógica merecem ser pontuadas como constitutivas da docência. Neste estudo, defende-se, apesar do caráter intrínseco, a diferença entre prática docente e prática pedagógica, por compreender a primeira como o eu profissional, ou seja, as ações, as relações, o agir, o fazer do professor na sua profissionalidade⁵. É a docência em movimento, é um processo contínuo de ser e estar na profissão. A segunda, por estar relacionada com o processo mais específico do ensinar e do aprender e, por isto, constitui-se como um espaço dinâmico entre teoria e prática. Por sua dimensão social, seu caráter de intencionalidade, é mais ampla, mais complexa. É uma construção contínua, marcada de subjetividades e singularidades do professor. A prática pedagógica é a concretização da prática docente.

⁵ Expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor. (GIMENO SACRISTÁN, 1993).

A prática docente como *o eu profissional*, para Portal (2012, p. 110),

[...] compreende as relações do professor consigo mesmo e com os outros significativos do campo profissional. Constrói-se na dinâmica relação entre os professores com o indivíduo e com o grupo, num complexo subjetivo (mundo interior, individual e coletivo, consciente e inconsciente) com necessidades vivas e organizadoras.

A autora, ao se referir sobre a prática pedagógica, menciona sua dimensão pessoal em que cada professor confere sua atividade docente “[...] o que inclui sua história de vida – familiar, escolar, profissional – sua visão de mundo e de homem, seus valores, seus saberes e, principalmente, o que significa para ele *Ser professor*”. (PORTAL, 2012, p. 110 grifo da autora).

A prática por si só não conduz a um caminho necessariamente promissor, principalmente, quando usada na dimensão prático-utilitarista, na tentativa de resolver questões ou necessidades imediatas. Sendo assim, a prática no sentido de agir, realizar, fazer, toma outra direção no cotidiano da docência, exigindo uma maneira consciente, onde haja compromisso com as mudanças e com a transformação social.

A prática pedagógica, para Veiga (1992, p. 16), “[...] é uma prática social orientada por objetivos, finalidades, conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. Acrescento que, como prática social, dinamizada por intencionalidades, ela trilha na contramão da fragmentação e da reprodução do conhecimento.

Neste sentido, na docência universitária não se pode perder de vista o cenário das mudanças sociais e culturais que se apresentam como questões que priorizam a participação ativa dos estudantes no processo de ensinar e aprender. Nesta dinamicidade, professores e estudantes são sujeitos construtores e produtores de conhecimentos.

Diante do cenário de mudanças na contemporaneidade, em que o conhecimento tem alcançado significativo valor, sempre em constante transformação, as incertezas, o inesperado, o ilusório da verdade absoluta são características do nosso tempo e apontam para múltiplas direções para a educação. E, neste contexto, cabe ao professor buscar possibilidades de significar/ressignificar suas práticas.

A maneira como fomos ensinados nem sempre acha guarida na prática pedagógica atual, exigida na aula. Os resquícios de um ensino repetitivo, fragmentado, que ainda acompanham a trajetória docente, decorrem de um processo histórico não muito distante de nossos dias. Santos (2010) faz ponderações interessantes sobre a crise do paradigma dominante em razão da emergência de outro paradigma. O paradigma dominante no império

das Ciências Naturais nega outras formas de conhecimento e, usando os pressupostos matemáticos, assume que o que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Assim, o conhecer significa dividir, classificar, tomar o todo e organizá-lo em partes. Entretanto, o conhecimento do senso comum – antes não valorizado e considerado irrelevante – emerge, fazendo a diferença, sobrepondo-se ao estudo limitado às leis da natureza, aplicadas ao estudo da sociedade. O paradigma emergente contrapõe-se à visão mecanicista e linear do paradigma dominante que, por este caráter, vai perdendo sua legitimidade, não podendo mais responder a contento as questões da complexidade contemporânea.

O paradigma da ciência moderna foi demarcador para um tempo e um espaço na história, indicando que deixou suas marcas para o ensino e para a aprendizagem, enraizando, na cultura escolar, a prática de transmissão e reprodução do conhecimento e numa dimensão ritualística, de rotinas, de memorização. Em geral, impacta outras alternativas de ensinar e de aprender. Neste sentido, a transição do paradigma dominante para o paradigma emergente parece ser necessária e irreversível.

O professor não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos, ação quase impensável, em virtude dos avanços da ciência, mas assume uma nova profissionalidade, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura dos estudantes. Entretanto, é preciso compreender que, em que pese a urgência da configuração da prática pedagógica com o evidente esgotamento da alternativa tradicional, as necessárias rupturas são processos complexos que necessitam de compromisso e de reorganização de saberes e conhecimentos do professor. (CUNHA, 2007).

Carvalho (2006); Lucarelli (1994); Schmidt; Ribas e Carvalho (2003); Veiga (1992) fizeram ponderações sobre a prática pedagógica em duas perspectivas: repetitiva ou reflexiva. No primeiro caso, há ruptura entre teoria e prática, há fragmentação do conhecimento e dificuldades na introdução do novo, na produção de uma nova realidade para incorporar o diverso. No segundo caso, a prática tem como ponto de partida e chegada a prática social; sua característica é a indissociabilidade entre teoria e prática, onde a dicotomia tende a diminuir e onde há espaços para reflexão e reconstrução.

Para Veiga (1992), a teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra e exercem uma influência mútua. “Uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou o utilitarismo”. (VEIGA, 1992, p. 17). Neste sentido, teoria e prática não se sobrepõem; são aliadas do professor e validam o trabalho distanciando a prática da condição instrumental da técnica pela técnica, para direcioná-la ao patamar da

transformação, considerando, para isto, a importância da prática consciente e reflexiva como uma constante no percurso da aprendizagem.

A prática consciente e reflexiva pode identificar caminhos superadores das limitações cotidianas e na dinamicidade da docência, onde a articulação entre teoria e prática é estruturante para a superação da visão instrumentalista e ingênua da prática docente. Carvalho (2006, p. 14), reforça a ideia de que,

Como uma dimensão da prática social mais ampla, a prática pedagógica reflexiva caracteriza-se sobremaneira, pelo trabalho coletivo entre sujeitos curiosos, inquietos e insatisfeitos com os resultados do seu próprio trabalho [...]. A prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, enfim, pelo seu caráter emancipatório e como fonte geradora de novos conhecimentos e/ou novas teorias.

Com seu caráter de intencionalidade e grau de consciência, a prática pedagógica tem compromisso com mudanças qualitativas. Contudo, o professor corre riscos ao decidir por uma prática criadora e de significados para a aprendizagem, pois romper com o velho requer consciência de como, o que e por que dessa ruptura. No dizer de Cunha (2007), requer compromisso ético-político.

Em tempos de tantas mudanças, o processo de rompimento com práticas repetitivas, que fragmentam e que isolam o conhecimento, é necessário. No entanto, essa passagem ou transição é um processo complexo.

A realidade é sempre multifacetada e precisa ser percebida como processo, como ato dinâmico e contextualizado. Grande parte das ações pedagógicas, que procuram antecipar inovações, vivem intensos espaços na transição dos paradigmas, ora vivenciando práticas que façam avançar o modo tradicional, ora ainda reproduzindo processos presentes na história de cada um. O novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança. (CUNHA, 1998, p. 25).

Behrens (2011, p. 56) pontua que, para alicerçar uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, o paradigma emergente deve constituir aliança com a visão sistêmica, com a abordagem progressista; assim, o ensino com pesquisa é caracterizado:

- a) *A visão sistêmica e holística* busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível;
- b) *A abordagem progressista* tem como pressuposto central, a transformação social. Instiga ao diálogo e à discussão coletiva, como forças propulsoras de uma

aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores;

- c) O *ensino com pesquisa* pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.

Nesta perspectiva, em que a prática pedagógica encontra espaço para reflexão, o professor interioriza a responsabilidade social como parte de sua prática. Por certo, caminhos se abrem para outras maneiras de se fazer e de ser professor.

Lucarelli (2009) analisa a articulação entre teoria e prática, em contextos universitários, em três dimensões: epistemológica; pedagógica; didática. *Na dimensão epistemológica*, traz a ideia de práxis no seu sentido dialético, por fazer alusão a toda atividade histórica e social, através da qual o ser humano modifica a si mesmo e o mundo. Isto proporciona ao homem condições de liberdade e criatividade. Neste sentido, a autora traz os conceitos de práxis inventiva e repetitiva⁶. A práxis inventiva produz algo novo, constitui a solução de um problema de maneira intencional; é o campo em que opera o pensamento no sentido estrito. A práxis repetitiva repete esquemas práticos desenvolvidos anteriormente, inclui o pensar repetitivo, um processo mental sumamente abreviado, espontâneo, correspondente a um sistema de reflexos condicionados. *Na dimensão pedagógica*, o cuidado é não entender teoria e prática como opostas, sob pena de deixar de fora a função essencial que as generalizações teóricas e as ideias abstratas têm para a prática docente. As posições que proclamam a supremacia de uma teoria em detrimento da prática, ou vice-versa, e a homologação da prática como técnica, conduzem a um empobrecimento no acesso ao conhecimento e se traduzem na segmentação das propostas e das formas de operar o ensino e a aprendizagem na aula universitária. A práxis, como forma de ação reflexiva, pode transformar a teoria que a rege, pois ambas estão submetidas à mudança. *Na dimensão didática*, a autora faz menção à “nova epistemologia da prática”⁷, por trazer a ideia de que a articulação de teoria e prática no campo da didática universitária se desenvolve através de uma estratégia metodológica, em que se propicia a reflexão na ação. A reflexão na ação alude à possibilidade de pensar no que se faz enquanto se está fazendo.

⁶ Conceitos de H. Lefrève, *Critique de la vie quotidienne*, citado por Agnes Heller (1977).

⁷ Aporte teórico defendido por Donald Schön (1998) em *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*.

Reforça-se, nas dimensões acima mencionadas, que teoria e prática não se concretizam uma sem a outra. Tanto a teoria quanto a prática, na forma de indissolúvel unidade, asseguram ao professor capacidade de enfrentamento diante das incertezas na construção do novo. E no contexto da docência universitária, põe-se em relevo a importância da criatividade na solução de novas situações vivenciadas. “É por essa exigência de criação na resolução das questões da prática que uma lógica de previsibilidade positivista não é suficiente na ação docente”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 114).

Essa condição assegura afirmar a importância da valorização da formação contínua do professor para a construção de novos conhecimentos e novos saberes que qualifiquem a docência universitária, que os estimule à reflexão teórica sobre a prática.

5.4 A Compreensão de Experiência e Saberes Docentes

A docência, enquanto processo de ensinar e aprender, é também espaço de experiências. Mas, pensar em docência como espaço de experiências é deixar-se envolver, é dar sentido ao que se passa na caminhada de ser professor. Contreras (2011) afirma que a experiência envolve o dispor-se, predispor-se e preparar-se para que o espaço educativo possa ser um lugar em que suceda algo aos estudantes e aos professores, porque a ação educativa, enquanto experiência, é aquela que chega, marca, significa e move a fazer algo com ela.

Neste sentido, experiência se distingue de experimento e se distancia da prática pela prática. E é no fazer do ser professor, no contínuo do trabalho docente, dentro da sala de aula ou fora dela, que as situações emergem de maneira até inesperada, desafiando os conhecimentos e os saberes para tomada de decisão, de atitude, de ação.

A experiência é a possibilidade de significarmos o que somos e o que fazemos e, assim, construirmos novas maneiras de ser e de fazer. A condição de ser humano dá a cada pessoa a capacidade de pensamento, de reflexão sobre suas ações, suas práticas, suas atitudes e, sendo esta uma característica do professor, isto lhe permitirá conhecer melhor a si e a significar o cotidiano na prática docente.

A experiência é um dizer-se sem saber dizer de si, isto é, a confluência e a coincidência entre o ser e o agir. Ela é uma tênue ligação que se dá entre a teoria e a prática, entre a ciência e a técnica, entre a ideologia e a política, entre a fé e o dogma, entre o ser e o querer ser. Pode-se dizer que ela é o hiato que liga nosso limite a todas as possibilidades infinitas que temos de ser. É justamente a experiência que nos permite a reflexão crítica. Isto ocorre porque ela não é nem pensamento e nem ação, mas a possibilidade de pensar duplamente sobre nossas formas de agir e instituir as práticas que nos constituem (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 11).

Para Larrosa (2002), a experiência é cada vez mais rara, pelo excesso de informação, por excesso de opinião, por falta de tempo, por excesso de trabalho. Para que algo nos passe, nos aconteça, nos toque, precisamos parar para pensar, para olhar, parar para escutar, parar para sentir, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, ter paciência e dar-se tempo.

É preciso dar importância ao tempo e ao espaço para que o professor reflita sobre suas práticas, seus sucessos e desafios; compartilhe o vivido, o experienciado e se deixe ouvir e escutar para aprender consigo mesmo e com os outros. Parece que precisamos praticar a arte da “escutatória”⁸; nos escutar, nos ouvir e estarmos sensíveis para ouvir os outros sobre o “eu” e sobre o “nós”. E, nessa interação, não “silenciarmos” diante das necessidades contínuas de se fazer professor.

Pensar a docência enquanto experiência é algo mais que se deixar dizer pelo que passa. É dispor-se, predispor-se e sentir a experiência como algo singular. É preparar-se, é estar atento ao que pode acontecer no cotidiano docente e sentir os saberes produzidos por essa experiência. Assim, a insensibilidade diante de coisas significativas que acontecem na prática docente pode ser caracterizada, como referencia Santos (2002), em *desperdício da experiência*.

A sensibilidade é uma característica a ser valorizada pelo professor, sob pena de não perceber os benefícios produzidos, a seu favor, pelas experiências no cotidiano da docência. Para Josso (2004), a experiência se constitui num referencial que nos ajuda a avaliar uma transição, uma atividade, um acontecimento novo. A autora aponta três modalidades para compreender a construção da experiência:

- a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado;
- b) “fazer experiências” é vivenciar situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências;
- c) “pensar sobre as experiências”; tanto aquelas que tivemos sem procurá-las, quanto aquelas que nós mesmos criamos. (JOSSO, 2004, p. 51).

Não desperdiçar as experiências ou não deixá-las passar despercebidas parece ser uma prática a ser exercitada, pensada, construída. Josso (2004, p. 54) explicita que “Pensar as suas

⁸ A palavra “escutatória” faz menção à ideia de Rubem Alves ao dizer que todo mundo quer aprender a falar, mas ninguém quer aprender a ouvir. Em suas ponderações, diz que, quando se faz silêncio, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia.

experiências (depois) diz respeito não a uma experiência, a uma vivência particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências”.

Neste sentido, no campo da docência, a experiência não se resume em dizer o que se passa conosco ou o que acontece no ambiente de trabalho. Experiência não é ter um “caso” para contar, mas é refletir sobre o acontecido, o vivido, o sentido. Para Contreras (2011, p. 26), “a experiência sempre está ligada ao saber (ao saber da experiência, aquele que se apresenta no acontecido das coisas para significá-lo, para problematizá-lo ou para esclarecê-lo)”.

O saber é construído na interligação com a experiência e produz a inquietação pedagógica, resultando em um saber próprio do professor, com significado e com sentido do vivenciado.

Para Tardif (2002, p. 11),

[...] o saber não é uma coisa que flua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc.; por isso, é necessário estudá-lo, relacionando com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

A experiência, como produtora de saber, possibilita ao professor reconhecer sua capacidade criadora, rever suas práticas e produzir novos conhecimentos. Assim, se afasta da racionalidade técnica que ofusca outras racionalidades, deixando o professor insensível para outras aprendizagens, outros conhecimentos, outros saberes.

Tardif (2002) define o saber docente como um saber plural, oriundo da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para este autor, a prática docente é uma atividade que mobiliza diversos saberes chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos são concepções provenientes de reflexões racionais e normativas que orientam a prática docente. Gauthier e Tardif (2010) afirmam que são sete os saberes que estruturam o campo pedagógico: o saber disciplinar; o saber curricular; o saber da experiência; o saber da ação pedagógica; o saber da cultura profissional; o saber da cultura geral; o saber da tradição pedagógica.

Observa-se, então, a necessidade de um docente que, além de dominar conhecimentos específicos de um campo do saber, precisa dinamizar e articular os diferentes saberes em sua prática pedagógica. Estas considerações remetem à ideia de que os saberes provenientes da formação profissional se tornam frágeis e não respondem às exigências múltiplas que emergem na docência.

Ao fazer referência ao saber pedagógico, Azzi (2007, p. 43) chama atenção de que,

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

Um dos estudos de Tardif (2002) revelou que professores, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, denominam seus saberes de práticos ou experienciais. São saberes práticos, e não da prática. Isto implica em: a) a defasagem, um distanciamento crítico entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Alguns docentes vivem essa distância como um choque da realidade, nos seus primeiros anos de docência, quando descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. b) a necessidade rápida de aprendizagem e, ao que parece, é no início de carreira (de 1 a 5 anos), quando os professores acumulam as primeiras experiências profissionais, tendo que aprender fazendo e provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. E essa experiência tende a se transformar em macetes da profissão, em *habitus*⁹.

Neste nível, ao se defrontar com os problemas inerentes à docência, que são complexos, o professor tende a lançar mão de saberes que possui oriundos, por exemplo, de experiências dos vários anos de sala de aula como estudante e, de maneira empírica, atua com pouca consciência e intencionalidade na prática pedagógica.

É através das relações com os pares e do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem objetividade. O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes pode permitir potencializar os saberes da experiência. Os professores são levados a tomar consciência de seus saberes experienciais, objetivá-los para si e para seus colegas. Neste sentido, o docente não é apenas um prático, mas um formador. Sendo assim, os saberes experienciais são submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2002).

Os saberes da experiência, se não cotejados com a teoria e com a prática, caem no vazio, ficam sem significados para a prática pedagógica, ficam desarticulados dos saberes docentes. As práticas que emergem no cotidiano da docência demandam validação pela teoria. Assim como a teoria não transforma a realidade sem a prática, a prática sem teoria se fragiliza, se limita, se desqualifica.

⁹Entendido aqui como modo de agir na prática pedagógica, com acomodação, repetição, rotina, não caracterizando a prática pedagógica consciente, com intencionalidade e reflexiva, defendida neste estudo.

Os saberes da docência, assim mencionados por Pimenta (2007), dizem respeito ao: Saber da *experiência* – saber que os professores produzem no seu cotidiano docente num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem. Saber do *conhecimento* – saber que se diferencia de informação, mas se utiliza das informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Este saber proporciona condições para a produção de novos conhecimentos. Saberes *Pedagógicos* – estes saberes já estiveram relacionados com temas sobre relacionamento professor-aluno, importância da motivação para a aprendizagem e das técnicas de ensinar. Contudo, importa dizer que não se concebe mais reduzir esses saberes à luz da didática do “como ensinar”. Para a autora, os saberes pedagógicos só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas, chama a atenção para a necessidade de superação da fragmentação dos saberes da docência e a ressignificação destes para a formação dos professores.

Também Cunha (2010) aponta que, na organização dos saberes dos professores, qualquer que seja a matriz que os aglutina, há alguns núcleos privilegiados. Entre eles, menciona:

Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica. Estão relacionados com a identificação das teias sociais e culturais que definem o espaço em que acontecem os processos de ensinar e aprender e como se dá a inter-relação entre eles. Prevê, ainda, o reconhecimento das políticas que envolvem a instituição, tendo como referência um tempo e um lugar.

Saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação. Destacam-se a capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores.

Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem. Está relacionado com as habilidades de incentivo à curiosidade dos estudantes. Pressupõe conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades de articulação do conhecimento e prática social.

Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes. Referem-se às habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, de estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo a produção do conhecimento.

Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino. Envolvem as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, em que se pressupõe o domínio do conhecimento

específico do que se ensina, sua estrutura e suas possibilidades de relações com outros conhecimentos.

Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades. Pressupõem a condição de o professor construir com seus alunos estratégias para uma aprendizagem significativa; envolve a seleção de técnicas e procedimentos de ensino e recursos apropriados. Envolve a condição de protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e dos estudantes.

Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem. Retomam a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem. Exigem um reconhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica para identificar o desenvolvimento de seus alunos.

Os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Se assume que o processo de ensinar, em que estão mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência, envolve uma complexidade de docência. [...] Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado ‘aprender fazendo’. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor. (CUNHA, p. 2010, p. 22-23).

As reflexões aqui destacadas revelam a importância dos saberes que envolvem a docência, havendo a necessidade de articulações e não justaposição entre eles. Compreendem que a prática docente se constrói com base nos saberes específicos da profissão de professor. “Hoje, como ontem, a docência, a ação de ensinar e aprender estrutura-se sobre saberes próprios”. (FAGUNDES; BROILO; FORSTER, 2008, p. 6).

A análise da posição de diversos autores sobre os saberes docentes ampliou o entendimento de que a docência sem saberes não existe na sua essência. E, se essa condição atinge a prática de professores em outras fases de suas carreiras, mais ainda se apresenta como um desafio para os que estão iniciando.

5.5 A Identidade Profissional Docente

Diante desses pressupostos teóricos percorridos e que fazem parte do processo da constituição do ser professor, trazemos em relevo a importância de sua construção docente que, como um processo contínuo constituído de experiências e vivências adquiridas na trajetória pessoal e profissional delinea uma imagem de si para si e para os outros, no contexto de sua profissão.

Na condição de professor, este se torna ao mesmo tempo objeto e protagonista de sua história docente, influenciando e sendo influenciado por relações que permeiam fora e dentro do espaço acadêmico. Mas o que identifica um professor universitário? Como ele constrói sua identidade docente? Quais as interferências internas e externas em sua construção? Qual a percepção de si como professor universitário? Diante destes argumentos, concordamos que “[...] o sentido de identidade profissional constitui um elemento central no processo de tornar-se e de ser professor”. (FLORES, 2014, p. 228).

O conceito de identidade nos remete a tantas outras questões, mas é na dinamicidade da docência que o professor vai se constituindo e construindo sua maneira de ser e de se fazer um profissional da educação. “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 76).

A construção da identidade é abordada por diferentes campos da ciência, por isto se torna um conceito polissêmico. No seu sentido restrito, poderíamos definir identidade, de acordo com Melo et al. (2013, p. 48), “como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido”. Neste sentido, a identidade se configura como elemento balizador da subjetividade do indivíduo.

Sobre a expressão “identidade profissional”, Gros Salvat e Romaná Blay (2004, p. 120) dizem que,

[...] podemos encontrar diferentes ideas que hacen referencia a la noción de permanencia, a la constancia, la unidad y el reconocimiento de uno mismo. La noción de identidad profesional nos remite a aquellos aspectos que identifican a los sujetos con su profesión y que les permiten reconocerse. La noción de identidad, a diferencia de la idea de rol, introduce la dimensión personal vivida, psíquica, pero también la visión social. En este sentido, lo personal y lo social se entremezclan y se construyen constantemente.

Levando em conta a dinamicidade que afeta a vida do ser humano, a sua identidade, além de não ser algo estático, é construída no convívio; no cotidiano e nas interações sociais com os grupos nos quais se insere. Então, “[...] a identidade se mantém, se modifica e se remodela, em uma lógica entre o ‘eu e os outros’, apresentando, portanto, uma dimensão coletiva”. (MELO et al., 2013, p. 49).

Por sua construção dinâmica, podemos dizer como Cattonar (2006, apud BOLÍVAR 2006, p. 45-46), que a identidade profissional se apoia em três pilares:

1. La identidad docente es una *identidad específica*, resultado de una socialización profesional en el curso de la que los profesores y profesoras se apropian activamente de las normas, reglas y valores profesionales propios del grupo. Especialmente se encuentra ligada en relación con el trabajo que realiza y el contexto particular en que se desarrolla.
2. La identidad profesional es una *construcción singular*, propia de cada docente, ligada a su historia personal y a las múltiples pertencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales).
3. La construcción identitaria es un *proceso relacional*, es decir, una relación entre sí e los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás. Se juega, por tanto, como el resultado de las transacciones entre las identidad asumidas por el individuo y la atribuida por las personas con las que se relaciona.

Por certo, a construção da identidade profissional está vinculada às relações socializadoras em que é submetida a trajetória do indivíduo. Dessas relações podem suscitar atitudes de continuidades ou rupturas em sua identidade. Em concordância com Lopes (2007, p. 15), “enquanto processo de construção, a identidade profissional possui, então, uma gênese e um desenvolvimento”.

Neste contexto processual, a docência possibilita ao professor oportunidades de se construir/desconstruir/reconstruir e, nesse movimento, ele aprende a sê-lo e a fazê-lo. Para Bolívar (2006, p. 57-58):

La identidad profesional es resultado de un proceso dinámico, que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida, marcado por rupturas, inacabado y siempre retomado a partir de los remanentes que permanecen. Se constituye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van construyendo en torno al ejercicio de la profesión [...]. Los años de ejercicio profesional posteriores contribuyen a asentar y/o reformular dicha identidad dentro del grupo social de pertinencia, con la asimilación de los saberes que fundamentan la práctica profesional y con el sentimiento de verse reconocido como tal por los otros (colegas, alumnos y familias).

É possível, pois, dizer que o reconhecimento profissional fortalece a identidade do sujeito que, na condição de ser humano, vai se fazendo em sua trajetória de vida. Suas experiências e vivências vão o instrumentalizando para o enfrentamento de situações desafiadoras que exigem maturidade. A identidade do ser professor vai se alicerçando no exercício da profissão e nas relações cotidianas em seu campo específico de trabalho.

Nem sempre está claro, para quem se inicia na docência universitária, o papel profissional a ser desenvolvido no meio acadêmico. Neste sentido, nos primeiros anos do exercício da profissão, o professor se depara com desafios que suscitam a necessidade de saber orquestrar novas demandas não só de conhecimentos, mas de saberes específicos da docência. E nessa condição há necessidade de afirmação, reafirmação de sua identidade diante

do contexto vivenciado no Ensino Superior em que muitos professores estão no processo de passagem de ex-alunos da universidade para professores.

A identidade profissional docente é, portanto, fruto de um longo processo de socialização que se culmina no exercício da profissão e no reconhecimento de que a docência é marcada por uma cultura própria. É necessário que o professor se reconheça como tal. Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que a identidade profissional se constrói com base na significação social da profissão. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente, levando em consideração seus valores, sua história de vida, suas representações e o sentido que tem em sua vida o ser professor.

O ser humano, como sujeito situado historicamente, passa, em sua trajetória, por momentos em que precisa tomar decisões que importem para uma profissão. Seguindo o pensamento de Bolívar (2006), a formação universitária é a que, propriamente, configura uma “identidade profissional *de base*”¹⁰. Dependendo de como se aprendem os conhecimentos teóricos e se percebem os modelos de ensino, constroem uma primeira visão da prática profissional. É onde começa a se configurar a projeção de si mesmo no futuro, com a incorporação de saberes específicos que veiculam ao tempo uma concepção de mundo e um modo de situar-se nele.

A identidade demanda características próprias e singulares de cada indivíduo e o reconhecer-se como tal é ponto fundante e demarcador de sua profissão. Assim, a construção da identidade do indivíduo perpassa por situações complexas, de embates consigo mesmo na condição de abrigar em si o eu pessoal e o eu profissional. Nóvoa (Informação verbal)¹¹ afirma que a identidade profissional é um processo que cruza a vida e a profissão, as dimensões pessoais e profissionais. E assim “[...] devemos perceber a indissolúvel junção entre o professor como pessoa e o professor como profissional”. (MELO et al., 2013, p. 48).

É nesta inter-relação que se confrontam realidades no meio acadêmico. O professor precisa exercer seu papel não apenas para demonstrar o seu lado profissional com o domínio de uma disciplina ou de determinados conteúdos, mas dele se exige que saiba lidar com situações de cunho social, cultural e político, que permeiam o mundo universitário. Suas responsabilidades profissionais estão imbricadas com as de cunho pessoal e para isto precisa estar apto para realizar tantas outras atividades. Estas vão além dos saberes culturais sobre prática de ensino e as demandas da docência e podem ocasionar uma crise identitária. Para

¹⁰ Decorre da trajetória psicossocial do que “entra” em formação e vive a formação. (DUBAR, 1995).

¹¹ Palestra de A. Nóvoa, Professores principiantes: por que é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? Informação obtida no IV Congresso sobre Professores principiantes, realizado em Curitiba, em fevereiro de 2014.

Bolívar (2006, p. 61), “El profesor debutante, en este espacio y tempo de ‘adolescencia profesional’, [...] se encuentra desarmado ante una realidad que no responde a las expectativas de aquello para lo que él/ella se há formado o preparado”.

É preciso reforçar que o professor não se constrói sozinho. Pela complexidade da docência, os iniciantes precisam de incentivos internos e externos para afirmação, reafirmação de sua identidade profissional, uma vez que os primeiros anos são marcantes para a profissionalidade. Trata-se de uma fase com possibilidades de se demarcar espaços de construção e de desenvolvimento da identidade do ser professor.

Diante das atividades desenvolvidas na universidade, que demandam espaços diferenciados e tempos determinados para os docentes cumprirem exigências que pesam sobre o ofício do ser professor, há necessidade de se construir um ambiente de trabalho propício para interações com a realidade da profissão. Analisar, construir e socializar conhecimentos, saberes e competências que possam fazer a diferença na construção identitária do professor iniciante na docência universitária. Não se trata de estimular o isolamento e o individualismo profissional, pois essa condição não significa de autonomia. Montero (2001, p. 110) chama a atenção de que “[...] parece existir entre los profesores la tendencia a equiparar autonomia con individualismo, como una manera de defender su privacidad en el aula”. Ou ainda hoje, não é difícil acreditar que “[...] se aprende que un profesor/a está solo/a y tiene que solucionar los problemas por sí mismo/a; que pedir ayuda es un desdoro profesional, una confesión de incompetencia [...]”.

A maneira de ser, de estar e de se fazer professor continua em processo constante de construção e, por estar vivenciando um contexto profissional mais amplo, a universidade se torna um ponto de partida para a significação do eu pessoal e o reconhecimento do eu profissional. Tornar-se professor tem a ver com a construção da identidade de um professor, um processo às vezes estável, às vezes provisório. Portanto, é um constructo construído ao longo do tempo, em diferentes espaços de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, a interação com seus pares e o acompanhamento se tornam, no contexto da iniciação à docência, possibilidades de contribuições para a evolução da construção identitária do professor.

6 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo, que nomeio de *Caminhos Metodológicos*, trata do trajeto percorrido, depois de idas e vindas, na definição sobre que direção seguir para o desenvolvimento da pesquisa. A escolha do caminho a percorrer é uma decisão nem sempre fácil, mas tem que ser tomada, pois não se pode caminhar a esmo. Assim nos dizia uma professora no mestrado: *Quem não sabe aonde quer ir, não tem como lá chegar.*

Neste percurso, eu sabia onde queria ir. Minha condição de professora universitária inserida no contexto (da expansão) que serviu de pano de fundo para esse estudo, me encaminhava para chegar a outros professores da mesma Instituição que, na condição de iniciantes, foram os sujeitos que deram sentido à pesquisa.

Para alcançar o objetivo de uma pesquisa, há de se ter um ponto de partida sinalizando para um ponto de chegada. Cabe ao pesquisador delinear o caminho que seja mais adequado para a sua busca. Acreditei que, para esta caminhada, teria que estar instrumentalizada para seguir o percurso no rumo certo, mas direcionada pela metodologia que me respaldasse a compreender o processo de construção de professores iniciantes na docência universitária, mediatizados por movimentos e experiências no cotidiano de suas práticas docentes.

A ida ao campo tornou-se imprescindível. Entretanto, fiquei temerosa, em alguns momentos, de entrar no campo empírico. Parecia que iria adentrar no espaço do outro. Às vezes, o que parece ser fácil, nem sempre o é. Por se tratar de colegas de uma mesma Instituição, o receio de se expor tende a estar mais presente. Mas, fazer pesquisa é ter ousadia para abrir caminhos e avançar no sentido de dar conta de responder o que nos inquieta. Neste caso, a minha inquietação, fazendo com que me movimentasse era: Como os professores iniciantes se constroem na docência universitária?

Saber por aonde ir foi um passo dado à frente; foi ter a sensação de meio caminho andado. Contudo, para chegar à essência e apreender o objeto de estudo foi necessário percorrer um longo caminho, com desafios e com possibilidades. Provavelmente, esta condição é que me impulsionou a avançar.

Alguns pontos foram demarcadores deste percurso, contextualizado pelos aspectos teórico-metodológicos direcionadores da pesquisa.

6.1 Aspectos Teórico-Metodológicos

A busca de resposta ao problema proposto requereu conhecer mais de perto autores que se debruçam sobre temas ou conceitos abarcados por este estudo, exigindo um ciclo de leituras que foi fundamental para o aprofundamento teórico. A fundamentação do trabalho direcionou a definição de questões norteadoras que contribuíram para a delimitação de temas envolvendo o objeto da pesquisa. Aqui os destacamos:

Professores iniciantes. Parece ser um tema que não traz muita novidade, não fosse o complemento, *na docência universitária*. É ele que procura dar relevo ao conceito que emerge no contexto em que as universidades se expandem no processo da democratização da Educação Superior em nosso país. Não são poucos os que se pode caracterizar como *novos* na profissão e na idade e que se tornaram professores universitários. Apesar de poucos registros sobre esse tema, buscou-se apoio em produções de autores como Cunha; Marcelo García; Mayor Ruiz.

Desenvolvimento profissional docente. Este tema é considerado como um processo e um contínuo na dinamicidade da profissão docente. É necessário para a vida profissional do professor, mas exige um movimento nesta direção. A responsabilidade profissional e o compromisso social requerem dos professores e de suas instituições estratégias de concretização dessa prática no cotidiano da docência universitária. Desenvolvimento profissional e formação não se dissociam, mas juntos respaldam o professor na sua profissionalidade. Assim, busquei apoio em autores como Isaia e Bolzan; Zabalza; Day; Vaillant e Marcelo García.

Assessoramento pedagógico. Este tema faz referência ao acompanhamento de professores que adentram nas universidades na condição de iniciantes. A necessidade de acompanhamento/assessoramento é imprescindível para quem se insere em um contexto que, mesmo não sendo estranho, pode aparentar estranheza, principalmente para quem, em curto espaço de tempo, sai da condição de estudante para a de professor. Neste sentido, o assessoramento pedagógico tem se apresentado como um tema relevante na literatura pedagógica e, apesar de ações nessa direção serem mais estanques e pontuais, é possível visualizar em Cunha e Lucarelli; Mayor Ruiz; Fernandez expressiva contribuição.

Práticas docentes e pedagógicas. Temas intrinsecamente interligados que referenciam a profissão de professor e, por conseguinte, dão vida e materializam seu trabalho. São temas definidores da capacidade criativa e inventiva do professor que, de maneira autônoma e intencional, sabe o que, como e por que fazer. A responsabilidade pessoal e

profissional, consigo mesmo e com o outro, dá sentido mais amplo ao ser e ao fazer do professor, que o caracterizam na dinamicidade da docência. Autores como Cunha; Veiga; Lucarelli e Behrens ajudaram na fundamentação desses conceitos.

Experiências e saberes docentes. Esses temas, apesar de juntos, se diferenciam no primeiro momento, no sentido da “experiência” expressar algo que acontece conosco, que nos marca e nos faz repensar, ressignificar e transformar o vivenciado em experiências formadoras e provocadoras de um saber fazer mais consciente, direcionando para um saber pedagógico. Os saberes da docência são necessários para o exercício da profissão e respaldam o professor no confronto com a complexidade da docência. Autores como Larrosa; Josso; Contreras; Cunha; Pimenta; Tardif; contribuíram para essa compreensão.

Identidade profissional docente. Questão relacionada com a identidade assumida pelo professor, no sentido de ser e estar na profissão. A identidade não é fixa, podendo ser modificada com as experiências e as vivências ao longo da vida pessoal e profissional, experienciada individual ou coletivamente. A identidade profissional docente é singular e subjetiva, de cada professor que se constrói, se modela, remodela no contínuo e no cotidiano da docência. Autores como Pimenta e Anastasiou; Bolívar; Lopes contribuíram na ampliação do tema que era insipiente no meu conhecimento.

A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, uma vez que buscou respeitar os aspectos subjetivos concernentes ao objeto de estudo. Nesta abordagem, os procedimentos de coleta de dados revelam uma postura teórica, valores e visão de mundo do pesquisador. Incluem o reconhecimento, por parte deste, das marcas da subjetividade na pesquisa. A coleta qualitativa de dados não é neutra e nem considera os fatos rígidos, ou imutáveis, portanto não podem ser medidos, conhecidos e analisados na forma de generalizações. (ANDRÉ, 2008).

Bogdan e Biklen (1994) ratificam aspectos da abordagem qualitativa, afirmando que, ela exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial; que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Também Gatti e André (2010, p. 30) reiteram que “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Após ensaiar os primeiros passos, a investigação percorreu as trilhas de um trabalho de campo, consistindo, inicialmente, de uma fase exploratória para adentrar na realidade investigada e, após, prosseguir para outras fases do estudo.

A entrada ao campo empírico constituiu-se num momento decisivo para a materialização do estudo, pois o primeiro contato pessoal com os prováveis sujeitos

(registrado no cronograma da pesquisa) aconteceu nesta fase. O *trabalho de campo*, para Minayo (2009), permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou perguntas, mas também estabelece uma interação com os atores inseridos nessa realidade que o ajudam a construir processos importantes para a pesquisa.

Esta fase aconteceu no mês de junho de 2014, logo após a Qualificação do Projeto da Tese, acontecido no mês de maio. Apesar do mês de junho ter sido atípico, por consequência da realização da Copa do Mundo no Brasil, o processo aconteceu naturalmente, pois este evento, de certa forma, não interferiu nas atividades do *Campus* de Humaitá. A primeira tarefa a cumprir foi contactar pessoalmente cada um dos professores que, pelos critérios de seleção, estavam aptos a representar o grupo investigado. Esse momento trouxe certo suspense, pois não sabia como os professores reagiriam em relação ao convite para participar da pesquisa. Já no campo, e após reencontrar alguns colegas de trabalho, pois esta era a segunda vez que retornava, desde minha liberação para o doutorado, em março de 2012; aos poucos, fui me inteirando das novidades acadêmico-administrativas e pedindo informações sobre como localizar os possíveis sujeitos para os contatos iniciais. À medida que ia localizando os professores, já solicitava um tempinho para falar da minha estada na Instituição. A receptividade por parte destes e a disponibilidade para participar da pesquisa me surpreenderam. A aceitação foi imediata e eles até indicavam algum colega que viam que poderia se encaixar na pesquisa. Precisei, então, rever e checar o que havia recolhido de informações na fase pré-exploratória junto ao Departamento de Recursos Humanos da UFAM e na Plataforma Lattes. Após o contato inicial, de acordo com a disponibilidade de tempo e de horário dos professores, agendamos, em comum acordo, o encontro para as entrevistas narrativas.

Para as narrativas foi importante um espaço de tempo para a fase exploratória do/no ambiente de trabalho dos professores/sujeitos. Essa fase aconteceu através da observação assistemática ou não estruturada, na tentativa de observar alguns movimentos dos professores que somassem para os dados da pesquisa. Também para fazer algum ajuste e até mesmo reelaborar algumas questões norteadoras, se fosse o caso. Neste sentido, a realidade empírica é um campo onde o pesquisador pode ver, sentir, perceber, ouvir, captar e tantas outras possibilidades necessárias para confrontar outros dados coletados ou a coletar. Então, pude perceber e sentir a intensidade com que os sujeitos, professores iniciantes, se movimentavam nos espaços proporcionados pelo contexto da Instituição.

Compreendendo alguns movimentos, solicitei que me permitissem acompanhar mais de perto os professores, em alguma atividade de cunho acadêmico-administrativo, valendo-me

da técnica da observação sistemática. Minha preocupação era aproveitar o tempo e, em paralelo à observação, fazer as entrevistas narrativas. Algumas observações foram realizadas antes das narrativas, outras depois.

Na primeira semana, após agendar as entrevistas, consegui coletar a narrativa do primeiro protagonista da pesquisa, que aconteceu em sua sala de trabalho. Mesmo com o cuidado de não ser inconveniente ou não interferir no andamento das atividades dos professores/sujeitos, isto nem sempre foi possível em todas as entrevistas. Nessa primeira, o professor interrompeu por três vezes sua narrativa para atender a porta e dizer que não podia atender. Sua função de professor e coordenador de curso envolvia atender solicitações, principalmente, de alunos, naquele momento. Na condição de coordenador do Núcleo Docente Estruturante¹² (NDE) do seu Curso, não hesitou, após a entrevista, em me convidar para assistir a uma reunião agendada com os membros desse Núcleo. A pauta principal foi discutir as ementas dos componentes curriculares do curso. Percebi que todos os seis cursos oferecidos na Instituição estavam com o prazo final encerrando para a revisão do NDE. Por isto, todos os coordenadores estavam empenhados em cumprir com essa tarefa. Repeti esta atividade de observação em outro curso, indicando o envolvimento de outro sujeito da pesquisa.

Na segunda entrevista, percebi que o professor não se importou com o tempo, parecia ter disponibilizado a tarde para fazer sua narrativa. Consegui também assistir à aula do primeiro entrevistado. Foi uma aula de Física, no laboratório, ministrada por quatro alunos que, após a aula teórica, anterior, ministrada pelo professor sobre *Côncavo e Convexo*, estavam expondo e representando, na prática, o que aprenderam sobre este conteúdo. Relembrei meu tempo de aluna, quando via no *quadro negro* um emaranhado de linhas, “riscos”, ligando um número de uma equação a outra sem entender nada. Senti-me recompensada ao ver que aqueles alunos, de origem simples, oriundos do interior, se sobressaindo na expressividade, dando conta de mostrar para eles mesmos e para o professor sua capacidade de aprendizado. O professor, vez ou outra, interferia para dar sua parcela de ajuda, mas os estudantes cumpriram o objetivo daquela aula.

Para assistir a uma aula do segundo entrevistado, logo após ter recebido a anuência para esta atividade, não pude realizá-la, pois esse dia conflitava com o agendamento da terceira entrevista que também não aconteceu. Fiquei esperando na sala de trabalho do professor que, por estar na comissão de concursos, precisou participar de uma reunião de

¹²NDE é uma instância consultiva, constituída por professores do próprio curso, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico.

urgência. Fiquei aguardando até o final do horário combinado. Entretanto, não foi possível realizar a atividade, ficando para o dia seguinte. Então, a entrevista foi realizada, mas como o planejamento do professor para este dia já constava de outras atividades, precisei esperar bastante, até que ele concluísse o atendimento de orientação de aluno do PIBIC.

A partir dessa terceira entrevista, percebi a riqueza com que as narrativas estavam se apresentando. Fiz uma pré-escuta de uma maneira generalizada e vi que dispunha de material com boas pistas e que apresentavam consistência para dar conta de responder ao problema da pesquisa. Decidi não levar adiante a técnica da observação como constava no Plano de Qualificação, justificando a decisão por quatro motivos: 1) A consistência das narrativas sinalizava que estas davam conta de responder o problema proposto; 2) A dinamicidade do trabalho desenvolvido pelos professores protagonistas do estudo tornava inviável o acompanhamento individual destes sujeitos; 3) A corrida contra o tempo de permanência no campo foi real, já que o mês de julho era período de férias para os professores; 4) Os preparativos burocráticos para cursar um período do *doutorado sanduíche* na Espanha a partir do mês de setembro exigiam que eu concluísse o trabalho de campo.

Diante da tensão que pode marcar a etapa da coleta dos dados de uma pesquisa, posso comparar a bonança após uma tempestade. Tudo parece ter passado. Tudo aparentava tranquilidade. Mas, logo me dei conta de que os dados eram exigentes! Começa ou recomeça outra fase, a de análise e interpretação desses dados, que não foi das mais fáceis. Aproveitei o espaço de meu doutorado sanduíche para iniciar esta tarefa, me preparando para esta fase. Refiro-me às transcrições das entrevistas narrativas. Em paralelo, fiz leituras complementares que contribuíram na ampliação do conhecimento teórico, dando suporte para a análise e a interpretação dos dados, tendo foco principal no que se propôs o estudo.

6.2 Os Protagonistas da Pesquisa

Entender o professor como um profissional que pensa sobre o que faz e se empenha em fazê-lo da melhor maneira possível, pressupõe que ele, melhor do que ninguém, possa esclarecer o porquê de suas ações. Perguntar-lhe, então, pode ser um bom método para saber realmente por que e como as faz. (ZABALZA, 1994).

É importante considerar que a busca por conhecimento, por meio da pesquisa, é uma forma de produção sobre nós mesmos e, também, para compreender nossas ações, atitudes, valores e crenças.

Os professores iniciantes foram os sujeitos que protagonizaram a pesquisa e estão caracterizados como professores efetivos na carreira, que exercem a docência universitária há não mais do que cinco anos, no contexto de expansão e interiorização da UFAM. O critério para esse tempo de docência teve por base estudos já realizados e que a literatura tem evidenciado e caracterizado como o período em que o professor está iniciando seu desenvolvimento profissional docente. (MARCELO GARCÍA, 2009).

Não se pode negar que a iniciação à docência é um momento singular e é um processo em que o professor terá que se desenvolver profissionalmente, construindo sua identidade e se vendo como um docente. Este período, como afirmam Vaillant e Marcelo García (2012, p. 124), é “[...] intensivo de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”.

A seleção dos sujeitos da pesquisa se fez por meio de critérios previamente estabelecidos:

- a) estar não mais do que cinco anos exercendo a docência universitária;
- b) pertencer ao quadro efetivo da Universidade Federal do Amazonas;
- c) ter ingressado no contexto de expansão e interiorização da Educação Superior na UFAM, a partir do ano de 2010;
- d) ter sido aprovado em concurso público para pertencer ao quadro funcional do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA.

Para a seleção dos prováveis sujeitos, na fase pré-exploratória, em fevereiro de 2014, busquei informações no Departamento de Recursos Humanos (DRH), com sede em Manaus, sobre o quadro de professores do IEAA, *Campus* de Humaitá, admitidos via concurso público, a partir de 2010. Após preencher e assinar o formulário com itens explicativos sobre o referido pedido, fui informada de que minha solicitação seria enviada por e-mail, o que demorou um espaço de tempo de quarenta dias. O próximo passo, após ter recebido a relação com os nomes dos professores, foi buscar informações na Plataforma Lattes sobre o currículo de cada um deles, para separar os que possuíam experiências como professores do Ensino Superior. Meu objetivo era selecionar os que não possuíam essa experiência, pois o objeto da pesquisa se referenciava a professores que iniciaram a carreira docente universitária no contexto de expansão e interiorização da Instituição *locus* do estudo.

Na lista recebida do DRH constavam os nomes de 18 professores que atendiam aos critérios gerais estabelecidos para a seleção. Entretanto, onze destes já possuíam alguma experiência na docência universitária, quer seja como professor substituto ou como celetista,

em faculdades particulares, ficando sete professores que atendiam aos critérios expostos, assim distribuídos: quatro professores do curso de Matemática/Física (três de Matemática e um de Física); um professor do curso de Química; duas professoras do curso de Pedagogia (uma de Gestão da Educação e uma de Sociologia). Durante a fase exploratória da pesquisa, identificou-se que, dentre os sete professores correspondentes aos critérios, dois já tinham experiências na docência universitária, porém não havia essa informação em seus currículos lattes, e uma professora, recentemente, havia se afastado para cursar o doutorado. Então, de acordo com os critérios, a população foi formada por quatro professores.

Esse número de sujeitos viabilizou o uso da técnica de narrativas. Ainda que não se possa generalizar ou replicar os resultados obtidos para uma situação futura, os dados emergidos parecem traduzir a realidade dos protagonistas do estudo, podendo significar indícios que possam ser mais universais.

Os protagonistas da pesquisa receberam nomes de personalidades que se imortalizaram por suas importantes contribuições para a humanidade através de suas descobertas científicas. **Arquimedes** nasceu no ano 287 a.C. Foi matemático, engenheiro, físico, inventor e astrônomo grego. Em suas contribuições à Física estão as fundações da hidrostática e da estática. **Euclides** nasceu no ano 300 a.C. Foi matemático e escritor. É referenciado muitas vezes como o pai da Geometria. **Lavoisier** nasceu em 1743. É considerado o pai da Química e foi o primeiro a observar que o oxigênio em contato com uma substância inflamável, produz a combustão. Deduziu baseado em reações químicas, a célebre lei da conservação da matéria: “Na natureza, nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”. **Montessori** nasceu em 1870. Foi uma pedagoga que renovou o ensino, desenvolvendo o “Método Montessori”. Formou-se em Medicina e decidiu estudar crianças deficientes e sinalizou para o fato, mais do que clínico: o problema pedagógico.

6.3 O Locus da Pesquisa

A intensão da caminhada metodológica não foi seguir a história de vida dos sujeitos, mas provocar a narrativa das experiências vividas por si, possibilitando a apresentação pormenorizada do vivido, do sentido, na trajetória em curso.

O uso de narrativas como forma de expressão, de narrar ou contar algo, faz parte do cotidiano e está presente em toda experiência humana, implicando na possibilidade de exprimir sentimentos que confrontam a realidade do vivido ou do experienciado por quem faz o relato. Essa afirmação foi percebida na expressividade e na vivacidade com que os protagonistas expunham suas falas.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1988, p. 39).

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 115) corroboram essa posição e enfatizam “[...] o destaque dado à força das narrações, tanto escritas quanto orais, que, como manifestações do pensamento, permitem representar, examinar, reelaborar, comunicar e projetar a ação”.

A narrativa possibilita movimentos em que o autor do relato faz uma imersão em si, olha para si e, nessa dinâmica, produz conhecimentos sobre si. E, como menciona Josso (2010, p. 189), “esse olhar retrospectivo e prospectivo estimula a reflexão sobre a responsabilidade do sujeito sobre seu vir a ser e sobre as significações que ele cria”.

Schmutz-Brun (2012, p. 39-40) contribui com o tema e ajuda a ampliar sua compreensão.

A experiência narrada e refletida transforma a experiência e, por via de consequência, age sobre a dinâmica identitária do autor [...]. A narrativa faz obra de formação, criando um espaço de interpelação do sujeito que se diz e diz [...]. A narrativa o compromete a construir sentido a partir de experiências vividas.

A entrevista de cunho narrativo permite que o pesquisador proponha corte de tempo e de espaço ao narrador que, por sua vez, detém a atitude de exploração do tema emitido nas perguntas relacionadas aos eixos estruturantes propostos pela pesquisa. Esta técnica tem uma aproximação da entrevista aberta ou em profundidade, como caracterizada por Minayo (2009), em que o sujeito é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do entrevistador buscam dar mais profundidade às reflexões.

Na narração, o pesquisador cede lugar aos pesquisados que entram em cena como autores, narradores e protagonistas da ação e, nestas condições, suas vozes se sobrepõem à do pesquisador com o propósito de fazê-los visíveis e audíveis a eles mesmos. Como lembra

Josso (2010, p.194), “[...] construir o relato necessita de questionamentos sobre eles, rupturas, momentos cruciais, ondas de choque provocadas por algum acontecimento que são tantas outras maneiras de interrogar seu processo”.

Neste sentido, a narrativa não é simplesmente um processo descritivo, pois “o sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência [...]”. (JOSSO, 2010, p. 195).

Para Cunha (1998, p. 40),

Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, e pôr em dúvida crença e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo.

Na mesma direção, Souza (2011, p. 217) corrobora dizendo que,

A pesquisa com entrevistas narrativas inscreve-se nesse espaço em que o ator parte da experiência de si e questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais [...]. As entrevistas narrativas demarcam um espaço em que o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva, [...] caracterizando-se como excelente perspectiva de formação.

Assim, é importante que o sujeito perceba o tempo e o lugar de onde fala, atentando para o contexto em que está inserido, pois as significações das experiências vividas ontem podem ser ressignificadas hoje como base estruturante para o amanhã.

Diante do exposto sobre a técnica da narrativa utilizada para a recolha dos dados, passo a descrever o procedimento da realização dessa etapa da pesquisa. De acordo com o agendamento prévio, com horário e local sugeridos pelos protagonistas, as narrativas aconteceram na sala de trabalho de cada um dos participantes. Primeiramente, expliquei o procedimento da entrevista narrativa e pontuei itens baseados nas questões norteadoras que serviram de base para os professores fazerem suas narrativas. Pedi permissão para gravar em áudio e foi aceito por todos. Na primeira narrativa, utilizei como instrumento gravador de voz portátil, mas por achar mais conveniente, a partir da segunda narrativa, passei a gravar direto no próprio computador. Um ou outro professor, ao iniciar, dizia para que eu os relembresse se esquecessem de alguma questão proposta. Quando necessário, eu interferia nesta direção, com o cuidado para o narrador não tirar o foco da exploração do tema na questão proposta.

6.5 O Desafio da Análise e Interpretação dos Dados

A análise e a interpretação de dados, em uma pesquisa de abordagem qualitativa, não se reduzem a explicitar opiniões ou simplesmente descrever falas de sujeitos, mas o foco é a exploração desses dados. A análise é o processo de se decompor os dados e de buscar relações entre as partes. A interpretação é o processo em que se busca o sentido dos depoimentos, das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e do analisado. (GOMES, 2009).

A realidade se mostra na mesma proporção em que criamos a habilidade de interrogá-la em seu sentido e em seu significado. Nisto consiste a árdua tarefa do conhecimento, ou seja, destrinchar a complexidade do real no singular, sem perder de vista e sem deixar de ter como horizonte a totalidade daquilo que nos aparece como particular. É certo que o conhecimento “nunca” capta o todo, mas a sua manifestação se expressa na singularidade das coisas. (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Os dados foram analisados à luz do referencial teórico que apoiou a pesquisa, e interpretados mediante a Análise de Conteúdo, pois, no âmbito de uma abordagem metodológica que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento, este procedimento se assenta nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Na análise de conteúdo, para Franco (2008, p. 16), “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente”.

Gomes (2009, p. 84) contribui afirmando que, “[...] através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

Os procedimentos para a análise de conteúdo permitem fazer inferência dos resultados. Contudo, a análise de conteúdo, segue a trajetória de acordo com os objetivos da pesquisa, o objeto de estudo, a natureza do material disponível e da perspectiva teórica do pesquisador. (GOMES, 2009).

Com base nas questões norteadoras emergidas dos objetivos, este estudo organizou as narrativas em dimensões, formando grupos de elementos que, repartidos em eixos, foram analisados e interpretados à luz da fundamentação teórica adotada na pesquisa, como especificado no capítulo a seguir.

7 NO PONTO DE CHEGADA: O QUE OS DADOS REVELAM

Denomino, assim, este capítulo, por acreditar que esta pesquisa, por hora, teve o seu ponto de chegada. Ponto este que demarca a reta final deste trabalho, trazendo o que foi *garimpado* no campo empírico para ser dialogado no campo teórico, entrecruzando um olhar crítico e reflexivo sobre o objeto estudado.

Mas, contentar-se apenas com a chegada é perder de vista os significados que foram produzidos nas paisagens multiformes do trajeto. Iludir-se com o fim é colocar nossa inteligência a serviço da ignorância. O fim é sempre um começo. (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Não restam dúvidas de que fazer pesquisa implica em um caminhar de idas e vindas. É um processo que requer comprometimento ao se buscar respostas para o problema na trajetória investigativa. E encontrar argumentos que sustentem o enfrentamento da realidade sobre o objeto estudado é desafiador, especialmente quando o pesquisador está inserido no mesmo contexto acadêmico. Entretanto, ao mesmo tempo, é compensador, por oportunizar momentos desencadeadores de reflexão de si, sobre si e sobre os outros, na sua realidade concreta de vida.

Fazer pesquisa é fazer ciência e fazer ciência é produzir conhecimento; produzir conhecimento é proporcionar a nós mesmos mais prazer para conhecer, conhecer para saber e saber para poder... Fazer pesquisa nos faz caminhar, sair de lugar, trilhar por outros caminhos, ter outros olhares. É percorrer em busca de..., buscar resposta para... E, assim, com a autonomia de pesquisador, procurar o que nos move, nos incomoda ou nos questiona. Fazer pesquisa é, antes de tudo, descobrir mais sobre nós mesmos, nossas capacidades, nossas limitações, nossas possibilidades.

Analisando as narrativas, pude discutir e dialogar, a partir do que foi dito, contado e referenciado, construindo um panorama qualitativo sobre o objeto pesquisado. Em Educação, coletar, para analisar qualitativamente os dados, envolve uma interpretação nem sempre fácil, mas, por vezes, complexa, por se lidar com fenômenos humanos e sociais revestidos de particularidades, singularidades e subjetividades.

Dos dados analisados decorrentes do intuito de explorar para compreender, em contexto específico, a temática central – *professores iniciantes na docência universitária* –, emergiram questões e situações vividas e experienciadas por sujeitos nessa condição que protagonizaram e deram vida a este estudo. Os dados foram distribuídos em três eixos basilares, que abarcaram as dimensões preestabelecidas baseadas nas questões norteadoras

advindas dos objetivos específicos da pesquisa. Os eixos e as dimensões de análises estão indicados no quadro abaixo:

Quadro 3– Eixos e Dimensões

EIXOS	DIMENSÕES
1-Trajectoria Pré-docência universitária	-percurso de formação -estímulo para a docência -aprendizagem para a docência com ex-professores
2-Exercício da docência	-apoio pessoal e profissional -experiências marcantes nas práticas docentes -desafios no contexto da profissão -análise pessoal das práticas pedagógicas -concepção de didática e de saberes docentes
3-Construção da docência e da identidade profissional	-movimentos para a construção da docência e da identidade profissional docente -estratégias de formação e desenvolvimento profissional -percepção de si como docente universitário

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Com o sentido de compreender como foram se construindo os professores iniciantes no processo do ensinar e do aprender na docência universitária, o interesse não se limitou à descrição dos conteúdos, mas sim ao que emergiu nas entrelinhas das concepções de si, sobre si, do vivido, do experienciado e do sentido evidenciado nas narrativas dos protagonistas, sujeitos da pesquisa.

Na intensão de dar voz aos professores para compreender esse processo, optou-se por fazer a análise das narrativas dos sujeitos separadamente, pois para chegar à condição de profissional, o percurso realizado foi particular, singular, permeado de múltiplos significados em decorrência da história de vida de cada um.

7.1 Professor Arquimedes

O professor Arquimedes tem uma aparência física jovem justificada por seus 28 anos de idade. É casado, ainda não tem filhos e diz ser sua esposa uma grande incentivadora de sua vida acadêmica e profissional. Na graduação, fez Licenciatura Plena em Física, na Universidade Federal do Amazonas e o Mestrado em Física da Matéria Condensada, também na mesma Universidade. É professor do colegiado de Matemática/Física e está na docência universitária desde junho de 2010.

Ao iniciar a narrativa sobre o **percurso de formação**, o professor deu bastante ênfase à sua facilidade com os números na área da Matemática. Por conta dessa facilidade, que diz ter tido com a Matemática, mesmo ainda na condição de estudante do Ensino Fundamental e

Médio, já ministrava aulas particulares e ajudava algumas pessoas que o procuravam para resolver questões relacionadas a esta disciplina considerada, frequentemente, como *uma pedra no sapato*¹³ na caminhada escolar de muitos estudantes.

Por ter identificação com a área das ciências exatas, desde muito cedo veio a decisão sobre a futura profissão e/ou que deu direcionamento para a **escolha da docência**.

“No 1º ano do Ensino Médio assisti a uma reportagem no Jornal Hoje sobre a profissão do Físico e sobre o desenvolvimento da profissão no Brasil na Física Nuclear, na Física Experimental. Isso chamou muito a minha atenção. Conversei com meu professor de Física e ele me incentivou bastante para fazer essa área, por ser uma área muito interessante. Então, desde o primeiro ano, eu já sabia o que queria estudar.”

Percebemos que o papel desempenhado pelo professor, do então estudante do Ensino Médio, foi de um orientador vocacional, atitude que reforçou a importância da área, veiculada e assistida em um telejornal. Este professor, por certo, teve sua parcela de contribuição para que o estudante fizesse a escolha do curso a que se proporia a estudar no Ensino Superior, num período de tempo bem antecipado. Esta realidade nem sempre está definida para muitos que chegam ao final do Ensino Médio e não sabem ou não têm noção em que querem se profissionalizar. Muitas vezes, são estimulados a levar em consideração apenas as condições ou posições das profissões no mercado de trabalho.

Podemos inferir que uma atitude como esta, - que ao nosso olhar aparentemente parece ser simples -, fez diferença, pois uma palavra incentivadora produziu o fruto colhido pela UFAM, que tem em seu quadro um ex-aluno que se tornou professor da Instituição no contexto de sua interiorização. Isto ratifica a compreensão de que a docência vai além do seu significado etimológico. Abrange, também, dimensões subjetivas mais amplas da competência do ser professor.

Arquimedes continuou sua narrativa falando sobre seu percurso de formação, lembrando que a prática de estudar nem sempre corresponde aos sonhos que se tem, já que a realidade muitas vezes não se apresenta favorável ao que se pretende.

¹³ “Um estudo feito pelo ‘Todos Pela Educação’, com base no desempenho dos alunos nas avaliações da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2013, mostra que somente 9,3% dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio aprenderam o considerado adequado em Matemática. Considerando as três últimas edições da Prova Brasil, o índice para o Ensino Médio vem apresentando uma queda. Em 2009, 11% dos alunos tinham o aprendizado adequado. Em 2011, caiu para 10,3%. E, dois anos depois, 9,3%”. (SÓ 9,3% ..., 2014).

“Eu ingressei na universidade como aluno em 2004 e já tive a minha primeira decepção, porque reprovei em uma disciplina muito importante, que era pré-requisito para outras disciplinas. Isso me deixou muito triste, porque eu me achava um bom aluno. Mas continuei até finalizar meu curso, demorei um pouco, praticamente, fiquei um ano parado já nos dois últimos semestres. Fiquei bastante desestimulado, porque, também, nessa época, já comecei a trabalhar no Ensino Médio pelo Estado e ouvia que a educação no Ensino Fundamental e Médio era muito desvalorizada e os profissionais, também, muito desvalorizados.”

É fácil perceber que a caminhada acadêmica deste professor também foi atravessada por percalços. Mesmo que o estudante seja considerado o melhor de uma sala, de uma turma ou de um curso, não está isento das adversidades que fazem parte do curso natural da vida humana. Aliado às dificuldades particulares apresentadas, o estudante-professor também sofreu um embate ao ouvir comentários, no seu recém-local de trabalho, sobre a desvalorização da profissão na qual começara a ter suas primeiras experiências profissionais na Educação Básica.

Neste sentido, não é difícil encontrarmos jovens professores entusiastas, com sonhos e projetos de vida que ingressam na docência com certa desconfiança em relação à valorização do ser professor, uma profissão considerada de grande importância, porém pouco reconhecida socialmente.

Pimenta e Anastasiou (2010) corroboram com esta realidade ao dizerem que os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Dentre elas a experiência socialmente acumulada sobre as agruras da profissão, sua não valorização social e financeira; sabem, algumas vezes, pelos meios de comunicação, sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores.

Em uma pesquisa coordenada por Gatti (2009), foi feito um levantamento, com base nos dados do ENADE 2005, a respeito das características dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura. A pesquisa revelou dados em que, apesar dos estudantes cursarem licenciatura, muitos não anseiam exercer a profissão docente, ou esta fica para um segundo plano. A pesquisa buscou na literatura fatores ligados à atratividade de diversas carreiras profissionais, entre elas a carreira docente. A escolha da profissão está relacionada a fatores extrínsecos, como o contexto histórico e o ambiente sociocultural, o mercado de trabalho e as questões salariais; e fatores intrínsecos, como a motivação, o interesse e as expectativas, a personalidade, etc.

Diante de situações (des)estimuladoras para o exercício da docência, não é raro ouvir que a carência de professores, principalmente, em disciplinas como Matemática e Física¹⁴ é uma questão recorrente na realidade educacional brasileira.

Diante das evidências, há fatores extrínsecos e intrínsecos estimuladores para a escolha de uma profissão. Contudo, **Arquimedes** estava decidido a concretizar o que havia projetado para o seu futuro: “*Quando terminei minha graduação, não pensei em fazer outro curso. Em 2009, ingressei no Mestrado e, em 2010, abriu o concurso para professor aqui no IEAA e vi uma oportunidade de ingressar no Ensino Superior*”.

Em tempos de expansão e interiorização da Educação Superior, muitas portas se abriram para a docência. Como bem lembra Cunha (2013), este fenômeno instiga estudos e análises, principalmente por se tratar da inserção dos jovens que acorrem à carreira docente na expectativa de encontrar um espaço de profissionalização.

Arquimedes discorreu sobre suas **aprendizagens com ex-professores**, onde destacou contribuições para o exercício da docência. Lembra, com satisfação, de um professor seu na Graduação chamado Valter. E ao referir-se a respeito dele, as recordações são positivas.

“Era um professor que a gente vê que faz o trabalho com paixão e muito bem feito. Praticamente todas as turmas escolhiam ele e o homenageavam na formatura, porque ele passa pra gente essa paixão por desenvolver um trabalho bem feito, bem organizado. Apreendi com ele que a gente pode estar em qualquer emprego, ganhando muito ou ganhando pouco, mas se você não faz aquilo com paixão, você se torna um péssimo profissional e eu percebi, como professor, que eu posso ser um bom profissional.”

É fácil compreender que o resultado da boa impressão que este professor passou para o seu ex-aluno revelou-se pela paixão demonstrada pelo seu trabalho. **Arquimedes** referenciou à pessoa/professor como um apaixonado pelo que faz. Isto ressoa como uma característica importante para quem ensina. Contudo, como salienta Day (2004, p. 36-37),

Ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua atividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores. Todos os professores eficazes assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de alguns dias, semanas, meses ou até anos. A paixão relaciona-se com o entusiasmo, o cuidado, o comprometimento e a esperança que são, também eles, considerados características-chave da eficácia do ensino.

¹⁴ “Não faltam professores formados, então, o que está acontecendo é que essas pessoas se formam e ou não ingressam na profissão ou ingressam e se desestimulam e saem. Enquanto um professor formado em nível superior ganhar metade do que ganha um economista, do que ganha um advogado, do que ganha um jornalista, quer dizer, não tem como atrair a pessoa para a profissão”, afirma o pesquisador da USP, Marcelino de Rezende Pinto”. (AUMENTA..., 2015).

A referência ao professor o coloca na posição de um amante da profissão, pois se envolvia e deixava-se envolver para fazê-la bem feita. Podemos inferir que era um professor e um entusiasta que passava para os alunos o gosto pelo que faz e o que faz, o faz bem feito. Isto nos remete ao pensamento de Rios (2010, p.88) sobre a concepção de competência, no “[...] sentido de *saber fazer bem o dever*”, ou seja, fazer bem o que faz bem à gente. Competência, aqui, no sentido de “[...] um *fazer* que requer um conjunto de *saberes* e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário”. Mas bem observa a autora que “[...] não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Há que verificar a *qualidade* do saber. É por isso que se fala em *saber fazer bem*”. (grifo da autora).

Há possibilidade, ainda, de inferir que o professor fez bem para seu ex-aluno por fazer bem o que gosta de fazer, isto é, ser professor. E esta atitude explicita a qualidade do ex-professor, que é lembrado como um referencial de relacionamento afetivo, incentivador da autoestima; é um exemplo de organização e de demonstração de profissionalismo. Certamente, aqui se trata não só de um professor cativante, mas de alguém que incentiva os estudantes a terem uma visão mais ampla do que é ser um profissional comprometido com sua profissão. Vale ressaltar que a postura do professor fez diferença pelo menos para a vida de um deles. **Arquimedes**, que bem poderia ter direcionado o seu curso para o Bacharelado e para aprofundar seus estudos em Física Nuclear ou Física Experimental, pois foi esta área que despertou seu interesse, ainda no início do Ensino Médio, resolveu ser professor. Mas o exemplo deixado proporcionou que a semente fosse plantada e o fruto brotado.

A **contribuição da formação para a prática docente** foi também mencionada pelo **professor Arquimedes**. Reafirmou que, ao fazer licenciatura, cursou disciplinas como Psicologia da Educação, Práticas de Ensino, Legislação do Ensino Básico e outras disciplinas da área. Contudo, o professor deu especial destaque para uma disciplina.

“No meu ponto de vista, a Psicologia da Educação contribuiu, porque me ajudou a entender que o ensino não é só o professor falar; tem a relação professor-aluno e que em algum momento nós devemos ter tato e sensibilidade de ver que o aluno pode estar passando por algumas dificuldades ou outra coisa que acaba atrapalhando o ensino.”

É possível que também o professor, em sua trajetória, já tivesse vivenciado momentos de tristeza e desânimo. E agora menciona as palavras tato e sensibilidade como se fosse um aparelho capaz de sentir o que se passa com o aluno quando não reage ao que o professor está ensinando. Será que o professor está evidenciando, aqui, o que foi experienciado por ele quando na condição de aluno repetiu uma disciplina que desencadeou todo o percurso final de

seus estudos na Graduação? Não é de se estranhar que algo que tenha marcado a vida acadêmica de um ex-aluno venha à mente agora, na condição de professor, e traga na memória o seu passado e ressignifique essa experiência negativa ou positivamente. A Psicologia da Educação deixou o seu legado na formação deste sujeito, que reconhece que em uma sala de aula, além do professor, existem, também, os alunos. Para Grillo (2008), a sala de aula se torna um espaço de ensino e de aprendizagem, onde professores e alunos são sujeitos, pois aprendem e ao mesmo tempo ensinam. Pensamento reforçado por Fernandes e Grillo (2003, p. 377) para quem a sala de aula é “[...] um *locus* por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo um território demarcado pelos conflitos, encontros e possibilidades de construir ou destruir a capacidade humana, que é a dialética da vida [...]”.

Neste sentido, o diálogo, a pergunta, o questionamento, a dúvida, o ouvir e ser ouvido faz parte do contexto da aula. Cunha (2005) explicita, através de achados de pesquisa, que as atitudes e os valores dos professores que estabeleciam relações afetivas com os alunos estavam intrinsecamente ligados à maneira como lidavam com o conteúdo de ensino e isto interferia na relação professor-aluno. Reforçou que a relação professor-aluno tem a ver com a prática do professor que acredita no potencial do aluno e que está preocupado com sua aprendizagem.

O **professor Arquimedes** mencionou, também, as **experiências marcantes no início da sua docência universitária**. Vale mencionar que este início não foi fácil para ele, pois tinha que conciliar, ao mesmo tempo, as funções de estudante com as funções de professor: *“Logo no começo da minha docência universitária eu estava agoniado com o mestrado [...]. Então eu tinha aula-mestrado, mestrado-aula. O meu mestrado era em Manaus e eu trabalhando aqui em Humaitá [...].”*

Para quem não conhece a realidade amazônica, penso não imaginar a dificuldade logística de acessibilidade, quer por via fluvial ou aérea, vivida por quem mora no interior do Amazonas. Para que este professor se deslocasse de seu local de trabalho (Humaitá) para assistir a suas aulas do mestrado na capital (Manaus) e ao mesmo tempo retornar, era um processo desgastante, em vários aspectos, pois se pretendesse ir de barco, ficaria de três a quatro dias navegando nas águas dos rios Madeira e Amazonas. Isto, na situação dele, seria impensável. Outra opção seria por via aérea, saindo de Humaitá. Entretanto, só existe voo duas vezes na semana e se torna dispendioso economicamente. A opção mais viável e preferida pela maioria das pessoas que moram neste município é se deslocar via terrestre para Porto Velho (capital de Rondônia) para, então, seguir de voo a Manaus. Percebe-se que essa

situação era complexa, pois conciliar a condição de professor iniciante e a condição de estudante-professor não se constituiu um processo fácil, atingindo seu estado físico e emocional. O apoio institucional como suporte pessoal e profissional, por certo, seria de grande valia nesse momento.

A situação de estudante-professor, certamente interferia em sua prática, bem como na relação que estabelecia com seus alunos. *“Logo no começo da minha docência universitária [...] eu não conseguia ter esse tato, mas quando terminou essa fase, eu procurei melhorar”*.

É possível, também, analisar esta narrativa como uma experiência de resiliência do professor iniciante que, por certo foi, também, um grande desafio para o início de sua trajetória na docência universitária. O **professor Arquimedes** reconhece que esta condição trouxe consequências desagradáveis, pois a sensibilidade e o tato defendidos por ele como importantes na relação professor-aluno não estavam sendo levados em consideração na sua prática docente. *“Alguns alunos foram sinceros comigo porque, em alguns momentos, eu era grosso, até mesmo estúpido. Eu percebi isso e procurei melhorar”*.

Esta situação nos remete ao pensamento de que não se pode separar o pessoal do profissional. Nossas atitudes nos revelam, nos mostram, nos expõem. Neste sentido, o **professor Arquimedes** reconhece que sua postura não estava adequada, como narrou em mais uma experiência vivenciada por ele:

“Como eu falei anteriormente [...]. Uma vez um aluno chegou pra mim e falou que eu tinha uma palavra muito dura, muito áspera e que não entendia minha aula. Cheguei em casa, conversei com minha esposa sobre isso e ela disse que, realmente, às vezes eu era muito grosso, muito estúpido e que isso seria bom melhorar. Ninguém quer ser taxado de professor isso, professor aquilo [...].”

Fica evidente que o professor, em sua condição de iniciante, está vulnerável a situações diversas e adversas que exigem de sua parte não só preparo profissional, mas pessoal. Diante da complexidade da docência, necessita de apoio e acompanhamento nesta trajetória, que inclui ora calma, ora turbulência.

Ao se referir sobre o **apoio pessoal** e o **acompanhamento profissional** recebido pela Instituição, o professor lembrou que quando foi aprovado no concurso e veio para assumir a vaga, viajou junto com outro professor, na mesma condição, e juntos decidiram alugar uma casa e compartilhar o aluguel nos primeiros meses. Para isto, receberam o apoio da coordenadora acadêmica e, por intermédio dela, conseguiram alugar a casa para morarem. *“Neste sentido [...] tivemos a intervenção de uma professora que nos ajudou, nos recebeu, dando*

informações, mostrando os lugares onde comprar as coisas, isso ajudou bastante. A mesma coisa nós fazemos quando novos colegas chegam, a gente vai dando algumas dicas”.

Esse depoimento indica que são os próprios professores que dão as *dicas* para os novos que chegam, favorecendo seus primeiros desafios. Dependendo das primeiras impressões, a expectativa pode ser positiva ou negativa para o professor que não encontrou *um porto seguro para o seu desembarque*, já que a Instituição não dispõe de um serviço ou departamento de apoio ou acolhida aos novos profissionais. Isto não quer dizer que os colegiados e coordenações de curso não possam fazer este papel e, assim, proporcionar aos seus membros condições para o bem-estar e o bem-conviver.

Para **Arquimedes**, o ponto de apoio foi a coordenadora acadêmica, pois fez menção a ela ao se referir a assuntos mais pontuais: *“A professora Eurismar foi quem me instruiu, me ajudou nas questões dos PITs, dos planos de ensino. Essa parte burocrática, que até então eu não conhecia; eu era totalmente inexperiente, então ela me ajudou a fazer meus PITs, meus RITs.”*

Parece ser esta a realidade de muitos professores que, na condição de iniciantes na docência universitária, não sabem lidar com documentos que dizem respeito aos seus Planos e Relatórios Individuais de Trabalho (PITs e RITs). Isto evidencia que, ao chegar um professor na universidade, as informações primárias e básicas sobre seu funcionamento e sobre o desenvolvimento do trabalho do professor precisam fazer parte da função da Instituição.

Neste sentido, o apoio e o acompanhamento a novos profissionais, que iniciam sua trajetória na docência universitária, se constituem como fundamentais. Mas esta ação ficou ausente na prática da Instituição, na percepção do nosso protagonista:

“A questão do apoio pedagógico eu não tive. A universidade ou a direção não deu nenhum apoio nesse sentido. Mas, eu não tenho problema nenhum em pedir ajuda das pessoas. Quando eu tinha alguma dúvida, quanto à questão de carga horária, como lecionar uma disciplina, eu procurava a professora Eurismar ou o professor Wanderley, que também é uma pessoa muito acessível. Então, quando eu tinha dúvidas sobre como lecionar, que é um pouco diferente da aula do Ensino Médio, do Ensino Básico, eu perguntava a ela ou ao professor Wanderley que já vinha de uma experiência como professor universitário do local onde ele morava. Então ele me dava algumas dicas.”

Como a Instituição não dispõe de ações relacionadas ao acompanhamento pedagógico, o professor contava com a solidariedade acadêmica de um dos colegas mais experientes de seu colegiado. Esse colega assumia involuntariamente a função de um tutor, de um assessor pedagógico. A função deste profissional, que também é um professor, quando legitimada ou institucionalizada no ambiente acadêmico, ajuda ao professor iniciante a enfrentar com mais

segurança os desafios da profissão. Para Vaillant e Marcelo García (2012), a tarefa do tutor é assessorar didática e pessoalmente ao docente iniciante, de forma que se constitua como um elemento de apoio, pois é a pessoa que ajuda e dá orientações, tanto no que se refere ao currículo, como à gestão da aula.

Arquimedes também refletiu sobre a **didática** e os **saberes específicos da docência**. Foi possível perceber que havia um pré-conceito em relação à didática, mas a própria experiência docente se encarregou de alterar sua visão.

“Há um tempo atrás, eu era um pouco cético quanto à questão da didática. Eu até fazia umas piadas... mas, com o passar do tempo, tanto na minha docência de Ensino Médio quanto na minha docência universitária, percebi que a didática ajuda o professor a ver em sua prática se ele está conseguindo atingir os alunos, se eles estão conseguindo compreender o conteúdo e, se não estiverem, encontrar outra forma, outro caminho alternativo para alcançar aquele aluno que não entendeu bem. Ultimamente, eu estou procurando materiais para, quem sabe, até fazer o doutorado na área do ensino da Física. Isto tem me chamado a atenção.”

Reconhece ele a importância da didática e, em sua opinião, todo professor universitário deveria ter feito estudos nessa direção. Reforça essa importância ao dizer:

“Muitos professores deste Instituto, assim como de outras universidades, vêm do bacharelado e a ideia do bacharelado é formar pesquisador, mas todo professor universitário, ele é professor, e tem que ir para a sala de aula... Eu conheço um professor que foi meu professor, ele sabe, ele é uma pessoa que tem muito conhecimento, só que ele não consegue ter uma didática para transmitir o conhecimento para seus alunos, ele não consegue trazer didaticamente (o conteúdo) para o nível dos alunos; ele está num nível muito alto e acha que só falando o aluno já tem que entender.”

Não é raro perceber que na docência universitária há professores explicitando os referentes de como foram ensinados e, por isso, carregam, ainda, em geral, uma herança histórica e cultural do paradigma dominante, fundante da ciência moderna, em que as ciências exatas e da natureza, no percurso da história, foram definidoras e legitimadoras do conhecimento. Para Cunha (2006. p. 21), “nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico [...]”. E essa tradição está presente no contexto dos Cursos de Licenciatura.

Fica evidenciado, também, na fala do professor, a sua compreensão, mesmo que tardia, da importância da didática para a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Reforça essa importância ao afirmar: “*Não adianta empurrar para o aluno ‘goela abaixo’ se ele não vai entender. Isso é uma coisa que eu percebi: o aluno não sabe! Então, eu tenho que me colocar no lugar dele, ver uma linguagem adequada e ensinar o aluno*”.

A didática, na prática pedagógica, não está unicamente na transmissão do conhecimento em si. Como afirmam Medina Moya e Jarauta Borrasca (2013, p. 27),

Há de se activar el proceso de aprendizaje. La sesión o clase expositiva no es necesariamente mala, sino que depende de cómo se dé y de qué elementos de soporte a la palabra se utilicen, es decir, hay que centrar la formación en la aprendizaje y en la adquisición de competencias y destrezas, valorando adecuadamente el esfuerzo requerido y la calidad del aprendizaje de los alumnos. Esto comporta nuevos saberes pedagógicos para el profesorado, cambios en los objetivos y en la metodología docente, la reformulación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y modificaciones en el sistema de evaluación y en la organización de los recursos y los espacios. Es una nueva forma de enfocar la enseñanza universitaria.

Esta é a realidade de muitos professores que, por força de uma precária formação pedagógica, não atentam para novas formas de ensinar e de aprender. Para d'Ávila (2013, p. 22) “[...] muitos são doutos em sua área específica de atuação, mas leigos na área pedagógica [...], o fato é que esse despreparo resvala na formação de futuros mestres”.

A **análise das práticas pedagógicas** em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos, também, foi assim explicitada por **Arquimedes**.

“Eu sempre pergunto aos alunos se eles entendem. Passo trabalhos que requerem explicação, porque as pessoas acham que é só fazer conta... e em todas as minhas avaliações eu faço na forma dissertativa em que o aluno tem que explicar o que ele está fazendo, para eu perceber na sua escrita se ele está aprendendo... e procuro incentivar através de experimentos. Como a Física é o estudo da natureza, eu procuro incentivar os alunos a verem esta ciência como o estudo da natureza e não só verem a parte da Matemática. Eles precisam ver que aquilo que a gente está estudando na teoria está ocorrendo ali na prática. Então eu trago vídeo de experimentos ou alguma coisa relacionada ao assunto para abrir mais a mente e para eles terem a compreensão.”

Como tenho defendido, a prática pedagógica está especificamente relacionada com o processo de ensinar e de aprender e, por isso, é um processo dinâmico entre teoria e prática. Mas, há de se levar em consideração que a prática pedagógica tem sua dimensão pessoal, posição reforçada por Portal (2012), pois inclui a história de vida do professor nos aspectos familiar, escolar, profissional, aliada à sua visão de mundo, seus valores e seus saberes. Nesse sentido, os saberes pedagógicos se alicerçam na construção subjetiva dos valores dos professores, de suas crenças e concepções.

Arquimedes mencionou os **desafios na docência**, levando em consideração o primeiro momento de sua trajetória como professor universitário. Lembrou que o tempo se responsabilizou por reverter a convivência com colegas mais experientes na idade, em condições que o ajudaram a enfrentar os desafios aparentes.

“Como professor iniciante, eu percebi que muitos colegas eram mais velhos, alguns até uns 10 anos a mais do que eu. Alguns deles, no início, não me levavam muito a sério; eu percebia até um olhar de desdém, mas eu acho que é até natural do ser humano; quando você está num local novo, onde tem pessoas com faixa etária diferente, isso é natural. Mas, com o passar do tempo, eu fui me adaptando, fomos nos conhecendo, fomos interagindo e creio que comecei a ter o respeito deles e eles tiveram o meu respeito.”

Estas reflexões revelam que o início da carreira docente é uma primeira etapa de um longo processo de socialização e é no exercício da docência que se constroem espaços de aceitação, de reconhecimento de si e dos outros. É na coletividade do trabalho, na valorização, no respeito do eu e do outro, como pessoa e como profissional, que o sentimento de pertença e de ambiência vai se fortalecendo, incluindo a identidade profissional.

Não se pode negar que as características psicológicas e sociais entre pessoas em etapas da vida adulta são diferentes e, em se tratando de características profissionais entre professores iniciantes e experientes, essas diferenças se manifestam como desafiadoras para ambos. Precisam ser postas a serviço do aprender com o outro, pois o que não está no conhecimento de um pode estar no conhecimento do outro e nesta inter-relação, assim como a docência vai se constituindo, a identidade docente vai se construindo.

Arquimedes afirma que, para ele, o desafio está relacionado com o “*sempre melhorar*” e jamais ficar estagnado. Às vezes, ficar parado é muito cômodo, disse ele. Mas, o professor precisa ter compreensão da dinamicidade requerida pela profissão. O estagnar, o acomodar não ressoa bem diante da responsabilidade do ser professor. Neste sentido, é fundamental reconhecer que a docência é um processo dinâmico que se caracteriza pelo exercício contínuo do ensinar e do aprender.

“Hoje, o meu principal desafio é começar a pesquisar, a produzir algo para a universidade, para o país, porque o país investiu dinheiro em todos nós como formadores. Então, para mim, neste momento, é a questão da pesquisa e me desenvolver mais [...] como um profissional, como um professor [...].”

A pesquisa é um grande foco de interesse dos docentes que para ela foram direcionados. **Arquimedes** sente a necessidade de se desenvolver na profissão, dando-nos a entender o compromisso com o seu desenvolvimento profissional, que inclui a pesquisa e essa condição para ser um professor. As exigências do mundo acadêmico recaem fortemente para a prática da pesquisa. Contudo, pelo caráter da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, mencionado na Constituição de 1988 e na LDB nº 9.394/96, uma dimensão não pode sobrepujar a outra, mas juntas contribuirão para fortalecer as próprias finalidades e funções da universidade como um espaço de investigação científica e produção de

conhecimento. Daí a importância de serem eixos articuladores da prática na docência universitária.

Por serem iniciantes na docência universitária, como enfatiza Silva (2014, p. 290), “[...] há necessidade de apoio e orientação aos professores, pois não é difícil encontrar os que trouxeram de seus recém-saídos programas de pós-graduação a preferência acentuada pela pesquisa”.

As representações acadêmicas sobre a docência universitária continuam fortemente alicerçadas na competência científica dos professores e não é por acaso que as condições profissionais de exercício da docência resumem-se aos títulos de mestres e doutores. Mas, para compreender a pluralidade da docência, a formação profissional dos professores inclui uma concepção ampliada de pedagogia universitária que envolve múltiplas dimensões, entre elas, as habilidades de aliar ensino com pesquisa. Essa condição requer a compreensão da pesquisa como princípio educativo, em que as posturas fundantes das atitudes de inquietação frente ao mundo sejam estimuladas. (CUNHA, 2009).

Os **movimentos para a construção da docência e da identidade profissional** remetem à compreensão de que a docência é um processo sempre em ação, em movimento é, portanto, um processo dinâmico. E, neste sentido, ao narrar os movimentos vivenciados no percurso inicial da docência universitária, **Arquimedes** mencionou uma função de cunho administrativo que assumiu – a de coordenador do curso de Matemática/Física. E apesar das agruras da função administrativa, afirmou que,

“[...] é cansativo, mas eu aprendi a gostar e, com o passar do tempo, talvez, não agora, mas almejar cargos administrativos como coordenação acadêmica. A direção, também, é um objetivo, um sonho pra mim ainda um pouco longe, mas que também almejo. Desejo, também, passar por todas as áreas da universidade, que eu acho será, para mim, uma formação complementar.”

É perceptível a disposição deste professor que, em pouco tempo de docência universitária, “chegou para ficar” e se mostra motivado para, além da docência, assumir outras funções na Instituição. Isto confirma o expressado por ele anteriormente que “ficar parado é muito cômodo”. Portanto, este movimento é visto como benéfico por ver nessas atividades possibilidades de formação complementar. A narrativa abaixo reforça o aprendizado adquirido nessa função.

“Como coordenador, percebi que eu tinha que aprender algumas coisas, que só como professor na sala de aula eu não faria nem questão de aprender, como a parte administrativa, a parte legal, as legislações, as normas. Então, eu vejo que isso tem contribuído e foi importante pra mim porque é uma forma de eu estar

crescendo intelectualmente, crescendo administrativamente dentro da universidade [...]. Um tempo atrás eu achava que a universidade deveria ser administrada por administradores [...]. Nisto, tudo tem seus pontos positivos e negativos, mas é o professor quem sabe o que está acontecendo, sabe a dinâmica da sala de aula. Então, eu percebi que, como coordenador, eu tenho que me aperfeiçoar, também, nas partes legais e administrativas. A ideia é dar melhor andamento ao curso e oferecer melhor formação, melhores professores [...].”

Fica evidenciado, nesta narrativa, que a docência universitária é espaço para ensinar e para aprender. Como mencionam Isaia e Bolzan (2012, p. 197), “[...] o dia a dia da docência é um espaço necessário para retomada dos movimentos construtivos da aprendizagem docente”.

As funções de um professor universitário não se esgotam nas práticas de sala de aula, ainda que estas sejam da maior importância. É possível que nosso protagonista tenha grandes possibilidades de exercer as funções de docente, de pesquisador e de gestor. Não resta dúvida de que conciliar estas funções nem sempre é tarefa fácil e não são todos que se dispõem a essa trílice função. **Arquimedes** faz um adendo, ao dizer:

“A parte administrativa faz parte da nossa vida, como acadêmico e como professor, também. Tem me ajudado, porque tive que aprender a organizar melhor o meu tempo, pois preciso de tempo para cuidar da coordenação acadêmica, tempo para montar minhas aulas, já que a coordenação acadêmica consome bastante tempo.”

Este professor menciona a importância do ensino, da pesquisa e da extensão e da gestão, na universidade, mas ao se referir sobre seu movimento em relação à pesquisa, usa as expressões “ainda estou um pouco devagar”, “eu ainda estou caminhando” e se justifica.

“Assim que terminei a minha pós-graduação, eu já me tornei coordenador de curso. Mas agora eu percebo que tenho que começar a produzir algo científico, porque eu quero me tornar um bom profissional e agora estou fazendo as minhas pesquisas [...]. A extensão é uma coisa que como aluno eu não fiz. Eu conheci a extensão dentro da universidade, quando eu vim pra cá pra ser professor. Eu não sabia que tinha projetos de extensão, as ACE, os PIBEX. Eu não sabia nem que isso existia. Então, eu vim conhecer isto aqui já como professor no IEEA. É a ideia da universidade é que o professor tenha uma profissão completa nas três áreas. Só que é muito fácil nos acomodarmos, ficarmos ou só na parte do ensino, ou só na parte da pesquisa. Então, como professor, eu estou tentando me movimentar mais neste sentido de fazer pesquisa, fazer extensão, tudo isto faz parte do ser professor.”

Ele parece perceber a necessidade de manter as atividades de pesquisa, reconhecendo que esta é uma condição para tornar-se um bom profissional. Certamente, a pesquisa tem muito a contribuir com a formação contínua e o desenvolvimento profissional docente. Mesmo assim, é possível questionar-se se se pode ser um bom pesquisador sem ser um bom

professor ou se é viável ser um bom professor se, ao mesmo tempo, não for um bom pesquisador. São as múltiplas dimensões que envolvem a docência universitária; as políticas assumem a pesquisa como um imperativo na prática do professor.

Arquimedes lembrou que, na condição de estudante de graduação, não teve experiências no campo da pesquisa e que veio a se inteirar dos projetos de extensão só quando se tornou professor universitário. Não se pode negar o impacto positivo dos programas de incentivo à pesquisa na vida acadêmica dos estudantes de graduação, mas o número de estudantes que participam dessas pesquisas, por questões diversas, é limitado. Podemos dizer, então, que, ainda, é um privilégio para poucos. Contudo, a realidade deste professor, hoje, aliada à função de coordenador de curso, o coloca frente às exigências burocráticas. Por certo, tem conhecimento de que para a avaliação externa e interna que mensuram o desempenho do seu colegiado e da própria universidade, as atividades de pesquisa e extensão são fundamentais incluindo as publicações. Sampaio e Freitas (2010, p. 21) alertam que,

As três tarefas da Universidade, operacionalizadas por meio da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, se consideradas como três princípios indissociáveis, por um lado, e três funções operativas que os positivam, por outro, podem levá-la a responder melhor aos desafios de realizar a formação não apenas técnica, mas também ética e cidadã de seus estudantes, dando-lhes ferramentas para que possam fazer escolhas a partir de um *ethos* que tenha historicidade e relevância social [...].

Vale afirmar, também, que, atualmente, na universidade, não se pode pensar no ensino como o único elemento condutor da prática docente. Neste sentido, pode-se dizer que os cursos superiores vêm desafiando os professores para o redimensionamento de suas práticas para que não haja, como afirma Cicillini (2010, p. 21), “[...] uma cisão na relação entre ensino e pesquisa, no que tange à atividade exercida pelos professores no interior das universidades”. É preciso incentivar os princípios da pesquisa no ensino com vistas à qualidade de formação dos estudantes.

As questões provocadoras sobre as **estratégias de formação e desenvolvimento profissional** por parte da Instituição foram percebidas com certa cautela, pois não pareceram convincentes para o **professor Arquimedes**. Para ele, a única formação de que participou e que chamou de treinamento, achou muito fraca, pois o que foi trabalhado já era de seu conhecimento. E deu ênfase à descontinuidade de ações de formação por parte da Instituição.

“O único curso de formação aconteceu em 2011 ou 2012 e foi no sentido daquela ideia de que todo professor que ingressa tem que participar de uma formação de professor do Ensino Superior. Demorou um pouco para a Instituição oferecer, digo a UFAM/Manaus e não o IEAA. Mas, foi uma coisa que eu já tinha visto e

aquilo pra mim não foi uma novidade. Então, eu não achei, pra mim, um ganho considerável. E a Universidade ou o Instituto não tem continuado este tipo de ação de formação de professores, eu não sei os motivos.”

O **professor Arquimedes**, ao referir-se sobre a formação oferecida pela Instituição, usou o termo “treinamento”. De acordo com a literatura, este termo foi utilizado para se referir à formação continuada de professores. Mas, ao se tratar de docência, essa dimensão deve ser alterada, pois sugere um reducionismo de aspectos pedagógicos.

Para ele, a formação não trouxe novidade. Talvez não tenha havido um movimento de reconhecer que o professor já tem interesses e também é um adulto que aprende. Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 42) afirmam que um dos traços da aprendizagem adulta é a motivação. “Os adultos têm uma motivação interna para aprender; é preciso pensar em criar as condições que promovam o que já existe”. Por sua vez, Zabalza (2004, p. 153) argumenta sobre o dilema entre tipos de formação, “[...] um tipo de formação orientada exclusivamente para questões gerais pode ser menos motivadora para pessoas cuja identidade profissional está enraizada em questões próximas da disciplina ou na área que lecionam [...]”.

Apesar do professor dizer desconhecer os motivos pelos quais a Instituição não dá continuidade na formação dos professores, também ressalta algumas dificuldades, como a distância geográfica que separa a sede administrativa (UFAM/Manaus) do IEAA. Há, também, as dificuldades de acesso à *Internet*, de transportes que, para ele, emperram os processos administrativos e, conseqüentemente, o processo de formação dos professores. E afirma:

“Mas, nesse ponto, eu acho que a UFAM, não sei outras universidades, mas eu creio que ela falha nisso. Como lhe falei, tem professores que poderiam melhorar mais sua didática e, como professor, a gente sempre ouve muitas conversas de corredor dos alunos. Dizem que professor A, professor B, é muito isso, é muito aquilo e podia melhorar isso, podia melhorar aquilo. Então, se tivesse algum planejamento, alguma ação para a formação continuada de professores, eles poderiam melhorar. Isso é algo que a gente não sabe. Mas, quanto à quantidade de cursos de formação, a universidade só ofereceu esta vez e nenhuma outra mais.”

Fica evidente que o contexto vivenciado pelos professores, ao estarem na dependência administrativa do *campus* da capital, dificulta o processo de formação. A formação dos docentes se constitui como um desafio institucional, ao mesmo tempo em que se visualiza a importância de descentralização dessa formação, que está unicamente a cargo da equipe coordenadora da UFAM/Manaus.

Há necessidade de estratégias de superação das dificuldades e dos desafios que rondam a questão da formação dos professores. É possível inferir que, no primeiro momento da narrativa do **professor Arquimedes**, sua percepção é positiva sobre a formação continuada, no sentido de que pode contribuir para a qualificação dos docentes. Mas, também, sua percepção é de dúvida sobre os efeitos dessa formação. Diante do compromisso com a formação dos estudantes, é possível crer que o professor terá, antes de tudo, que assumir um compromisso com a sua própria formação. Não se pode fugir das exigências por mudanças na prática docente. Essas mudanças se centram em diferentes demandas, como afirma Zabalza (2012, p. 153-154).

Los nuevos planteamientos en torno al *lifelong learning* o formación a lo largo de la vida que plantea el desarrollo personal y profesional como un proceso que requiere de actualizaciones constantes que capaciten a los sujetos para dar una respuesta adecuada al cambiante mundo de los nuevos escenarios de trabajo. La modificación constante de los conocimientos científicos, la diversificación de las demandas formativas (estudiantes de muy diversas edades y con intereses deferentes), la aparición de nuevos formatos y herramientas para la formación surgidas en la actual sociedad de la información, la masificación en el acceso, etc. requiere de fuertes esfuerzos de actualización científica y pedagógica por parte del profesorado universitario [...]. (grifo do autor).

Temos defendido a ideia de que a docência é espaço de ensinar e de aprender e na linha de frente está o professor que pode fazer diferença, com iniciativas para dar sentido e significação à prática pedagógica que desenvolve com os estudantes. Afinal, é dele a decisão principal de querer ou não mudar.

Ao expressar a **percepção de si como professor universitário**, percebemos que **Arquimedes** não hesitou em repetir que sua maneira de agir, algumas vezes, não foi das mais corretas, mas diz como se percebe e reconhece suas possibilidades para melhorar.

“Eu percebo que eu sou dinâmico [...]. Mas, como eu falei, em alguns momentos, o meu modo de falar era um pouco rude, mas eu procuro sempre estar melhorando, procuro estar sempre com a mente aberta. Talvez os meus alunos falem melhor, porque a gente olhar pra gente, a gente fala uma coisa, mas os alunos falam como uma pessoa que está do lado de fora. Mas, no meu ponto de vista, como professor universitário, eu tenho mais algo para oferecer aos meus alunos, para a universidade e eu estou fazendo a minha parte pra melhorar, talvez não em uma velocidade aceitável, mas estou fazendo e procurando fazer [...]. Mas, eu fico um pouco chateado e triste porque os alunos não me procuram para tirar as dúvidas. Agora tem melhorado. Eles têm vindo com mais frequência... Eu fico, também, um pouco enciumado porque em outras disciplinas eu vejo sempre os alunos procurando os professores... Não sei se eles, ainda, têm algum medo de mim, mas creio que eu estou melhorando.”

Percebe-se a preocupação deste professor com a aceitação que deve ter de seus alunos. A experiência vivenciada por ele, refletida na sua maneira de falar, com certa dureza e aspereza, parecia, ainda, lhe incomodar. A experiência, no sentido expressado por Larrosa (2002), é aquela que nos deixa marcas, que nos imprime algo. Sendo assim, a experiência pode ser positiva ou negativa, mas tanto uma quanto a outra proporcionam dispositivos para a construção da identidade profissional.

A dinâmica de construção do processo identitário do professor se caracteriza como cada um se vê, se sente e se diz professor, a ação e a autoconsciência são elementos em destaque. “A ação, porque a escolha das maneiras de agir deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre sua ação”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 115).

Neste sentido, olhar para si, olhar para dentro de si, nem sempre é tarefa fácil, mas a reflexão e a autorreflexão possibilitam contemplar melhor nossa imagem, nossa autoimagem. E, na condição de profissionais em construção, somos susceptíveis a aprender conosco mesmos e com os outros, com nossos erros e com os erros dos outros. Assim, há possibilidade para uma ação/reação em relação a um determinado comportamento que gostaríamos de modificar.

“Meus ex-professores, muitos deles têm a mente fechada para as novas didáticas, os novos meios para o ensino. Eu não quero ficar estagnado, neste sentido, como eles. Então, eu me vejo sempre aberto para opiniões de outros professores, de outros colegas... Eu sempre quis ser de mente aberta para crescer e inovar.”

Frente à narrativa de **Arquimedes**, reafirmamos que a docência universitária configura-se como um processo contínuo de construção da identidade profissional pela imprevisibilidade, singularidade e incerteza que permeiam esse fazer.

7.2 Professor Euclides

O **Professor Euclides** é um professor jovem. É solteiro e tem 29 anos de idade. É professor do Curso de Matemática/Física, licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas. Concluiu a graduação em 2008, e no primeiro semestre de 2009, iniciou o mestrado em Matemática e, no segundo semestre deste mesmo ano, foi aprovado no concurso para professor da UFAM no IEAA.

Foi admirável perceber o entusiasmo do **professor Euclides** ao falar do espaço-tempo de sua vida. No início de 2003, começou o curso técnico de Enfermagem, com especialização

em Enfermagem do trabalho. Ele pretendia ingressar na área da saúde, mas fazendo este curso e, até mesmo quando fazia o Ensino Médio, seus colegas o procuravam para tirar dúvidas de Matemática. E por ser procurado com frequência pela vizinhança, em paralelo ao curso, começou a dar aulas de reforço em sua casa. Por estar estudando neste curso direcionado para a área da saúde, prestou vestibular para Medicina e para Enfermagem, mas não teve êxito. Contudo, essas experiências, que poderiam deixá-lo desanimado, não apagaram o sonho de ser o primeiro da família a chegar ao Ensino Superior. Mas o fizeram pensar e perguntar a si mesmo: “*Será que é Enfermagem mesmo que eu quero?*”.

O **professor Euclides** prossegue na narrativa, dizendo que continuou no curso de Enfermagem, mas, se por um lado, as atividades práticas lhes proporcionavam o prazer de ajudar as pessoas, por outro, não se sentia bem com a parte teórica. Então, percebeu que a área não lhe despertava interesse para continuar tentando uma graduação nesta direção.

Euclides narrava com tanta expressividade este percurso de sua trajetória, que eu tinha a impressão de que um filme passava em sua mente. E com os encantos e desencantos, com as certezas e incertezas sobre o curso a escolher na graduação, ele se expressou:

“Em uma conversa com um colega, ele me disse: rapaz, tu explicas bem. E, realmente, quando eu estava no Ensino Médio, geralmente nos seminários, eu costumava me sair bem, eu pegava boas notas e os professores me elogiavam em relação a isso. E ele me dizia: eu acho que tu saírias bem como professor. E eu comecei a pensar... Será que eu tenho condições de ser professor?”

Esta narrativa expressa o dilema que **Euclides** viveu para escolher o curso que definiria sua futura profissão. E a dúvida se instalou mais ainda, porque além de gostar de Matemática, gostava, também, de Filosofia e, por isso, se deliciava com questões filosóficas. E para aguçar a curiosidade dos colegas, ele dizia que iria fazer o vestibular para Filosofia. Então, ouvia: “Não! Naquele povo só tem gente drogada!”. E quando dizia que ia fazer seleção para Matemática, ouvia: “Não! Matemática não. Naquele curso só tem doido!”. A dúvida, então, continuava com ele, frente a tantos preconceitos.

Ao se indagar duvidoso se teria condições de ser professor, talvez tivesse motivos para fazer a si mesmo tal questionamento. Será que ser capaz de se expressar ou explicar bem são condições suficientes para respaldarem o ser professor? “Os tradicionais desempenhos não dão mais conta das condições concretas das práticas acadêmicas. Não basta ser um professor erudito para provocar aprendizagem nos alunos; é preciso entender as múltiplas demandas para esse profissional”. (CUNHA, 2010, p. 77). Passaria esta compreensão pelo então candidato ao curso de licenciatura?

Diante do relato de **Euclides**, parece que a decisão foi pessoal. Mas não se pode negar o peso que as influências do meio externo exercem sobre as escolhas. E, nesta condição, o então estudante teve que optar para que direção rumar. Assim narrou:

“Numa aula de noções básicas de neuropsiquiatria, nós vimos alguns vídeos relacionados com algumas doenças neurológicas e psiquiátricas e entre essas doenças nós vimos um filme sobre esquizofrenia que trata a vida de John Nash, o nome do filme é Uma Mente Brilhante. É um excelente filme, que conta a história de John Nash, um grande matemático que chegou a ganhar o Prêmio Nobel, em 2004. Eu assisti àquele filme e eu comecei a me identificar com aquelas personagens, com aquelas coisas que envolviam a área e achava aquilo muito legal, muito bom. Terminou o filme e eu decidi que iria fazer Matemática. Então, em 2005, entrei para a graduação em Matemática.”

A narrativa de nosso protagonista evidenciou como um filme foi decisivo para a definição do curso que o encaminharia mais tarde para a **escolha da docência** como profissão. Então, houve a identificação, a decisão e a ação e, em 2005, ingressou no Ensino Superior como estudante do curso de Matemática. O curso lhe trouxe motivação e já pensava em, depois da graduação, fazer o mestrado e o doutorado, também em Matemática. Mas, o percurso acadêmico do então estudante foi marcado por grandes dificuldades, mas também por superações, como ele explicita:

“Durante a minha graduação, eu tive sorte... Eu vim de uma família que por questões financeiras tinha uma vida muito precária. Meus pais mal tinham condições de pagar as minhas passagens para eu poder ir para a UFAM e eu ficava muito aflito. Chegou o final do período e eu já me arrastando pra conseguir me manter na questão de passagem para ir e voltar da universidade e, por isso, eu fiquei pensando como eu iria sobreviver ali. Era a época da metade do primeiro período e o meu professor de Cálculo II disse que para os melhores alunos na disciplina, ele daria uma bolsa de PIBIC. E eu tive a sorte de já no segundo período começar no PIBIC e foi como eu me mantive durante toda a minha graduação. Eu fiz um PIBIC, depois fiz outro e depois fiz outro. Eu me formei em três anos e meio onde três anos foram com bolsa de PIBIC. Foi uma experiência que valeu muito para o meu aprendizado no lado científico, porque contribuiu futuramente para o meu Mestrado.”

Por este depoimento, foi possível perceber a importância que a experiência com o PIBIC teve na vida pessoal e acadêmica deste professor, que recebeu a bolsa não por questões de pobreza, mas por demonstrar bom desempenho e aprendizado, confirmando a identificação com a área que escolhera. Como afirma Santos (2006), as bolsas de iniciação científica têm impacto positivo na graduação, uma vez que os estudantes que participam desses programas apresentam bom rendimento acadêmico, o que de fato é uma condição para a obtenção e a

manutenção dessas bolsas. E o impacto também repercute na pós-graduação, para onde, geralmente, se dirigem estudantes com esse perfil e trajetória.

Euclides também mencionou as **aprendizagens** que realizou a partir dos seus ex-professores.

“Dentro da graduação, as disciplinas que mais me chamaram a atenção em relação ao ensino foi Psicologia da Educação I e II. Eu lembro que Psicologia da Educação I eu achei uma disciplina fantástica, porque tratava da Psicologia do Desenvolvimento e a gente falava: Nossa! Como é o ser humano! Você começa a ver o ser humano de acordo com a idade dele... Você começa a ter a percepção que de acordo com a idade você tem que ensinar de maneira diferente. E Psicologia da Educação II, que é a Psicologia do Aprendizado, também eu me identifiquei muito e gostei como a professora abordava os temas.”

Percebe-se o resultado positivo atribuído aos componentes curriculares. A forma com que os conteúdos foram trabalhados deu nitidez aos seus significados, revertendo em aprendizagem significativa para o estudante. Para Vaillant e Marcelo García (2012, p. 72), “[...] ter um manejo fluido da disciplina que lecionamos é uma zona iniludível do ofício docente”. E o exercício da docência perpassa por questões como: Ensinar para quem? Para quê? O quê? Como? E, na visão de Pimenta e Anastasiou (2010), o ensino, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação destes sujeitos, os professores e os alunos. Não havendo, portanto, modo único de operá-lo.

Se por um lado os componentes curriculares como Psicologia I e II atenderam às expectativas ou necessidades de aprendizado, por outro, não se pode dizer o mesmo de Didática Geral, como explicitou **Euclides**.

“Já na terceira disciplina envolvendo a Educação, que era Didática Geral, eu fiquei feliz, pensando que por ser didática seria ensinado como o professor poderia trabalhar em sala de aula, como é este profissional. Eu já tinha tido um preparo nas duas disciplinas anteriores que eram pré-requisitos para Didática, só que, infelizmente, a Didática não correspondeu às expectativas, talvez porque tive bons professores nas PsicoLOGIAS I e II. Então, a de Didática... O papel dela era ensinar didática, mas ela não tinha didática para a disciplina... Falava das teorias, falava de didática como ciência, mas não falava da didática como arte, entendeu? Lembro que as aulas eram para fazer resenhas, fichamentos, fichamentos, resenhas e acabou sendo aquela aula chata que ninguém gosta. Também falava mal da área, isto é algo que ninguém gosta que falem da área que você está.”

Esta narrativa evidencia a frustração de **Euclides** diante da disciplina que lhe despertou tanta expectativa, pois esperava sanar suas dúvidas pedagógicas com respostas para “o como trabalhar em sala de aula”. Talvez, esta fosse uma das expectativas, também, de

outros colegas de sua turma, coisa que não é difícil acontecer com estudantes neste percurso de formação, que esperam uma didática técnica, “como ensinar”. Mas também pode ser que a disciplina de Didática tenha alcançado outros objetivos, porém deixando uma lacuna na formação dos futuros professores.

Há necessidade de reconhecimento de que na docência universitária o domínio de conhecimentos específicos de uma disciplina não assegura a aprendizagem de quem está sendo formado.

A ausência de saberes docentes na prática pedagógica não só interfere na aprendizagem significativa como pode ser causadora do que podemos chamar de mal-estar na relação professor-aluno. Sendo assim, como menciona Libâneo (2013, p. 75) “Também os professores de Didática, em cursos de licenciaturas e de outros cursos superiores, ajudarão pouco na formação dos docentes se persistirem na ideia de reduzir a Didática a um conjunto de prescrições [...]”.

Essas provocações levaram **Euclides** a falar sobre a **contribuição da formação para sua prática docente**, ou seja, as disciplinas de cunho pedagógico que estudou na graduação. Ele mencionou que algumas tiveram seu reconhecimento, ao dizer que ali teve seu contato inicial sobre o ser professor. Através delas, percebeu que ensinar para o adulto requer outra maneira, diferentemente do ensinar para a criança. Estas disciplinas o fizeram refletir sobre comportamentos diversos que estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio podem apresentar como estratégias para chamar a atenção de seus professores. Assim, a “bagunça dos alunos”, na concepção deste professor, pode ter uma mensagem neste sentido, de atrair a atenção para si. E acrescentou: *“Então, desde aí, isso começou a chamar minha atenção. Eu ainda não tinha visto isto, só via a parte de ensinar; ensinar não, explicar o conteúdo e não olhar todo processo que envolve o ensino”*.

Os professores de Introdução à Álgebra, de Análise e de Geometria, da área de formação do **professor Euclides**, também foram referenciados. Ele reconheceu que esses professores não só contribuíram para o conhecimento de sua área, mas também aprendeu como eles desenvolviam os conteúdos em suas aulas. E acrescentou:

“Às vezes, você copia do professor o modo de desenhar, você copia do professor o modo de comparar uma coisa com outra, às vezes você copia do professor até uma piadinha! Uma maneira de sair de uma situação, né...? Eu costumo dizer que eu fiz uma salada dos meus professores.”

Os professores mencionados, de uma forma ou de outra, tiveram sua parcela de contribuição na formação do **Euclides**. Neste sentido, posso dizer que o professor iniciante na

docência universitária traz uma bagagem de experiência de sala de aula, resultado de anos vivenciados como estudante. Mas, o cuidado é que essas experiências não enrijeçam a prática pedagógica. É possível afirmar, então, que os saberes da experiência são saberes da prática e não saberes práticos. E ao narrar “*fiz uma salada dos meus professores*”, percebo as possibilidades que cada professor tem de deixar sua marca registrada na vida acadêmica e profissional de um estudante. E, neste sentido, é interessante analisar o depoimento de **Euclides**.

“Lembro que quando eu estava no segundo período, tinha uma professora que dava uma aula muito boa, eu gostava muito da aula dela... Ela era uma professora que conseguia prender a atenção da gente. E a gente começou a perguntar pra ela, como fazer pra ser um bom professor. E a fala dela foi: Eu olhava pra todos os meus professores! E de fato eu, também, fiz a mesma coisa, fui olhando para todos os meus professores... Eu via a maneira de ensinar, de falar, de se comportar, alguns contribuem, por exemplo, no domínio do conteúdo, mas outros contribuem na maneira de como se comportar como professor, tanto na maneira de explicar uma questão ou na maneira disciplinar, por exemplo, como você sair de uma situação difícil.”

Esta narrativa reforça a responsabilidade que paira sobre o professor na formação de novos profissionais. Na formação de **Euclides** refletem-se os modelos baseados em seus ex-professores. Para D’Ávila (2013, p. 56), “no processo de construção da identidade profissional docente é comum que os professores comecem seu trabalho reproduzindo modelos do passado”. Neste sentido, a formação inicial é um espaço de importante contribuição para a construção profissional docente. Contudo, nesta formação, o futuro profissional pode se deparar com modelos e contramodelos que, de uma forma ou outra, marcam o percurso acadêmico e os acompanham na carreira profissional.

“Tive um professor de Introdução à Análise e mesmo já tendo feito esta disciplina no primeiro período, no PIBIC, no segundo semestre e no bacharelado, eu até poderia ter aproveitado a disciplina. Mas, mesmo sabendo bastante coisa, fiz essa disciplina (no mestrado) porque os professores anteriores só falavam na forma teórica e esse professor veio com a parte aplicada, e isso contribuiu com a parte que eu não tinha conhecimento.”

A ausência de articulação entre teoria e prática fez com que este protagonista não se sentisse totalmente contemplado. A situação vivenciada por ele é característica de um ensino fragmentado, muitas vezes, condutor da memorização ou da reprodução. Em tempos de mudanças notáveis na Educação, a docência universitária precisa andar na contramão da fragmentação e da reprodução do conhecimento. Neste sentido, a dicotomia entre teoria e prática não validam a dinamicidade do trabalho docente. Então, é preciso compreender a

urgente reconfiguração da prática pedagógica, dinamizada por intencionalidades e pela significação do ensinar e do aprender na universidade.

Estimulado a falar sobre o **apoio pessoal e acompanhamento profissional**, foi evidenciado que o apoio pessoal ficou por conta de dois ex-colegas de curso que já estavam trabalhando como professores no IEAA. Um deles foi um incentivador para que **Euclides** fizesse o concurso para este *campus*. Isto contribuiu muito para a escolha da vaga no IEAA. Mesmo o edital anunciando vaga em Matemática para três *campi* da UFAM, ele preferiu prestar concurso para um lugar onde conhecesse alguém e esses dois colegas deram suporte pessoal neste novo contexto de sua vida.

Ao fazer sua narrativa sobre o acompanhamento pedagógico, iniciou dizendo: “*eu vejo algo muito escasso, dificilmente acontece*”. E continuou:

“Desde que eu cheguei aqui até o presente momento, a gente teve apenas uma formação continuada, eu acho que foi em 2011 e foi um excelente curso que todo mundo gostou. Eu não sei por qual motivo, mas a instituição não zela muito por isso, talvez por questões políticas, não sei, mas ela não trabalha tanto a formação continuada. O apoio pedagógico que eu tive foi buscando colegas de outras áreas.”

Podemos inferir que **Euclides** assimilou a formação oferecida como uma estratégia de acompanhamento pedagógico. Mas, a descontinuidade desse processo evidenciou o distanciamento da Instituição de seus professores. E, para sanar algumas necessidades do conhecimento pedagógico, nosso protagonista buscou apoio, principalmente, de colegas da Pedagogia. Mas, fez um adendo para dizer que foi necessário desconstruir a ideia que tinha desses profissionais. Esta ideia se fixou em sua mente porque para ele, geralmente, os professores de Matemática olham para os pedagogos com certo desdém pela postura destes quando dizem: “*Ih, aquele é de Matemática, a aula dele vai ser assim, aquilo outro!*”.

Este depoimento revela a visão depreciativa por parte de outros profissionais, que persiste nos espaços escolares ou acadêmicos sobre o profissional pedagogo. Parece importante ultrapassar essa condição e entender a Pedagogia, tal como o expressado por Zabalza (2004): é estimuladora da criação de espaço profissional comum entre os professores de diversas especialidades.

Na docência universitária, todos estão no mesmo nível, são professores. E é nessa horizontalidade que o professor ensina e aprende, constrói e socializa conhecimentos e pode mudar e transformar a realidade. Acreditamos na possibilidade de desconstrução de uma ideia que muitas vezes encontra guarida nos espaços acadêmicos o que pode interferir no bom desenvolvimento de um trabalho solidário e coletivo. Não se pode alimentar o preconceito

com atitudes ou pensamentos errôneos, como lembrou **Euclides**: “*Antes da gente conhecer, a gente já cria um mundo, já cria uma realidade mesmo antes de conhecer o profissional, já cria um parâmetro, simplesmente, por ser da área que é*”. Contudo, ele reconhece a importância do apoio, promovendo aprendizagens através das experiências compartilhadas, incluindo colegas da Pedagogia e os outros colegas nas reflexões no ambiente de trabalho.

“Eu encontrei muito apoio com o pessoal da Pedagogia, com os professores da Pedagogia daqui, aprendi conversando com a Zilda, conversando com a Eulina, eu aprendi muita coisa com relação à Matemática com professores de Pedagogia. Então, trocando informações, eu acabei aprendendo um pouco mais com os colegas da área, também, com o pessoal da Engenharia, com o pessoal da Biologia e Química, porque sempre você vai conversando e os colegas vão contando suas experiências... Então, o apoio que se tem na área do ensino, geralmente, é neste sentido.”

A pesquisa realizada por Silva (2014) evidenciou a iniciativa da UFAM em institucionalizar a formação de seus professores. Contudo, houve dificuldades para enfrentar os desafios, sendo um deles a necessidade de descentralização desta formação. Neste sentido, o apoio institucional que deveria ser generalizado, não ocorre, normalmente, nas universidades. As carreiras profissionais transformam-se em espaços tencionados onde cada um tem de enfrentar os desafios com suas forças, através de processos de autoformação. Então, ao se tratar de formação, na docência universitária, é importante a combinação de esforços e compromissos entre as instituições e seus profissionais.

Em recente pesquisa, Cunha (2010) chamou atenção sobre a responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário, com o cuidado de não ficar na dependência de iniciativas pontuais.

Ao narrar suas **experiências marcantes no início da docência**, o entusiasmo continuava presente na narrativa do **professor Euclides**, que preferiu, inicialmente, relembrar sua saga no processo do concurso em que foi aprovado para a docência universitária. Assim que terminou a graduação, conseguiu logo ingressar no Mestrado e, nesse ínterim, um colega o avisou para ficar alerta para os editais da UFAM. Então ele pensou: “*Puxa, eu sou novo, não tenho família formada, além dos meus pais, sou solteiro, então eu tenho que aproveitar essa oportunidade*”. Para sua surpresa, quando saiu o edital, as vagas seriam para mestres e doutores. Dos quatro *campi* mencionados no edital, o único *campus* que pedia titulação de graduação era o de Benjamim Constant (fronteira com a Colômbia). Passaram-se os dias e, novamente, o colega, para animá-lo, disse que, provavelmente, não teriam candidatos com a

titulação pedida. No último dia de inscrição, foi confirmada a prorrogação da data e a retificação da titulação para a graduação para os *campi* do interior. Isto possibilitou sua inscrição e a fez para o campus de Humaitá. Como se estivesse revivendo aquele momento com entusiasmo, falou:

“Eu tive sorte, o tópico da prova era o que eu tinha um pouco mais de domínio, já tinha estudado na graduação, já tinha trabalhado bastante no PIBIC e tinha noção de cada tópico pedido ali. Eu disse: Se eu passar na prova escrita, há uma grande possibilidade de eu ingressar na universidade. Passei! Aí mudou completamente... Só em pensar que iria ser professor da UFAM!... É claro que eu queria trabalhar em Manaus, junto dos meus professores, fazer parte do colegiado dos meus professores... Nossa! Eu vou ser professor! E agora o que eu faço? Isso porque eu tinha ingressado no Mestrado.”

Foi muito curto o espaço de tempo em que houve a transformação de **Euclides**, de estudante de graduação para professor universitário. O contexto da expansão e da interiorização da Instituição, cenário deste estudo, oportunizou a muitos ex-alunos a tornarem-se professores. **Euclides**, mesmo na condição de estudante recém-iniciado no Mestrado, ingressou como professor universitário com o título de graduado. O artigo 52 da LDB nº 9.394/96 menciona que os quadros profissionais de nível superior devem ser caracterizados por sua composição de “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de Mestrado ou Doutorado”. Isto respalda, em condições especiais, o ingresso na docência universitária de professores iniciantes recém-saídos da graduação. Esta condição, também se sustenta na Medida Provisória 614/2013 §3º que, apesar de instituir como requisito para professor universitário federal o título de doutor nos concursos, a exigência dos títulos de mestre, especialista ou graduado poderá ocorrer “quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidades com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior”.

Esta realidade aparece na pesquisa realizada por Silva (2014)¹⁵, evidenciando que, em tempos da expansão e da interiorização, professores chegam à docência universitária trazendo apenas a experiência adquirida como estudantes universitários.

Neste contexto, na condição vivenciada pelo professor, podemos parafrasear uma expressão que aparece em algumas produções acadêmicas para expressar a situação de nosso protagonista, *dormi estudante e acordei um estudante-professor*.

¹⁵ “Os professores de Física, Matemática são exemplos de professores que não tinham formação pedagógica ou experiência na docência [...]. Quando fizemos a consulta no Portal da UFAM para consultar os professores e termos respaldo para a formação, dos professores que responderam 25 a 30% eram novatos. São doutores e mestres sem experiência na docência e não têm experiência nem mesmo no Ensino Médio.” (fala de um dos coordenadores do Programa de Formação Docente da UFAM). (SILVA, 2014, p. 293).

A saga deste professor iniciante requereu, de sua parte, decisões que definiriam seu futuro como profissional. Em 2009/1, entrou para o Mestrado e em 2009/2 foi aprovado no concurso. Ficou indeciso, sem saber como iria conciliar os estudos de qualificação profissional com o exercício da docência. A decisão foi trancar o Mestrado e, como consequência, a reprovação em duas disciplinas. Isto o deixou muito pensativo: “*Nossa! Será que fiz a coisa certa em trocar meu Mestrado por esse emprego?*”. Mas, sua persistência não o deixou desanimar. Conseguiu retornar para o Mestrado para outra linha de pesquisa, na área de Análise, sendo orientado por um professor visitante. Concluiu, defendeu sua dissertação e narrou o seguinte fato:

“Depois da defesa da minha dissertação, o professor que tinha sido meu orientador na graduação me perguntou: E aí? Valeu a pena ter se tornado professor da UFAM e no início ter deixado o Mestrado? Foi quando eu voltei de novo a este questionamento que já tinha feito e depois esquecido. E disse: Professor, eu confesso que ainda não parei para refletir sobre isso, eu pensei nisso num certo momento, mas depois deixei de lado esse pensamento. Ele olhou pra mim e falou: Lógico que valeu! Olha, você hoje é mestre e com a diferença, você hoje é professor da UFAM e a área que você está hoje é bem mais vista que a outra, porque não tem ninguém formado em Análise, na UFAM. Só tem o professor Marrocos, que é formado em Análise com Doutorado; no Mestrado não tem ninguém... Então, é lógico que valeu a pena. Foi aí que caiu a ficha. Realmente, valeu a pena todo esse processo!”

Para **Euclides**, pareceu importante refletir sobre seu ingresso na docência universitária. Trouxe à memória momentos desafiadores e algumas experiências que marcaram o percurso de sua formação e iniciação profissional.

Ao dar continuidade à narrativa sobre as **experiências marcantes no exercício da docência universitária**, mencionou o impacto negativo que teve em relação ao aprendizado ou à ausência de conhecimentos básicos na vida acadêmica dos estudantes.

Lembrou que no Mestrado fez a disciplina de Estágio Docência, em uma turma de Engenharia Civil, curso muito concorrido em Manaus. Para ele, os estudantes deste curso tinham mais facilidades de aprendizado e conseguiam construir o conhecimento mais rápido. “*Se fosse comparar com os alunos de Matemática de lá, os daqui eram cinco vezes piores. Era coisa de você chegar à sala de aula, somar duas frações e os alunos não saberem o que você estava fazendo. Então eu dizia: Nossa, onde eu estou? Meu Deus, os alunos não sabem isso!*”

A realidade com a qual o **professor Euclides** se deparou não foi a das mais agradáveis. Podemos analisar sua reação negativa diante do desconhecimento dos estudantes frente às noções básicas de conteúdos mínimos da disciplina que estava ministrando. Os

estudantes não correspondiam ao nível acadêmico no qual estavam inseridos. Este fenômeno da massificação, já ocorrido em outros países, teve efeitos de impacto na universidade brasileira, como a chegada de grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos em relação à capacidade intelectual e à preparação acadêmica.

O impacto negativo de **Euclides** em relação aos seus alunos nos parece estar associado às experiências positivas de seu percurso de formação no período pré-docência. Por ter facilidade com os números e se sobressair entre os melhores de sua turma, certamente, ele esperava encontrar estudantes com a mesma condição, condizentes com o nível superior. Contudo, ao se deparar com uma situação inversa, viveu *choque com a realidade*, momento adverso pelo qual passam muitos professores em seu primeiro ano de docência. O professor não esperava encontrar em uma sala de aula universitária estudantes com dificuldades de aprendizado, situação que não estava preparado para enfrentar. Pimenta e Anastasiou (2010) lembram que, muitas vezes, o professor não se preocupa com as características reais dos estudantes, mas inicia seu contato com eles, já os identificando como futuros profissionais da área referente ao curso e esperando deles um desempenho ou comportamento direcionado à futura profissão. As autoras, também, enfatizam as lembranças que o docente guarda de si, de quando era um jovem universitário, ou de um grupo daquele período. É por isso que, muitas vezes, se decepciona com seus alunos.

Neste sentido, é preciso reforçar a ideia da docência como uma tarefa complexa. E recorremos ao expressado por Zabalza (2004) de que ensinar é saber administrar o processo complexo de ensino e de aprendizagem sobre conteúdos específicos para estudantes com características particulares, proporcionando-lhes o apoio suficiente para que atinjam uma aprendizagem efetiva.

Ao narrar sobre outra experiência marcante, **Euclides** fez menção às disciplinas Geometria I e Prática Curricular II – Laboratório de Ensino de Matemática. Estas foram as duas primeiras que ministrou como professor. Nosso protagonista fez questão de enfatizar que não estudou na graduação a disciplina de Prática de Laboratório e, por isso, não tinha ideia de como iria trabalhar. Sua insegurança fez com que procurasse a coordenação do seu curso e, para compartilhar suas angústias, se expressou:

“Eu fui verdadeiro e disse que não sabia como trabalhar essa disciplina. Eu não tinha nem o conhecimento teórico e nem o conhecimento didático da disciplina. Eu fiquei muito preocupado, porque lá em Manaus o curso tem uma cara de bacharelado, porque os professores ou são da Matemática Pura ou da Matemática Aplicada. Lá não tem professores de Ensino da Matemática, não sei se agora já tem, mas na época não tinha. Então, a gente tinha muito essa visão de

aula simplesmente como aula teórica. O meu universo era esse, a minha realidade era essa. Pra mim, não fazia sentido dar uma aula de Matemática prática. Não tinha aula de Matemática prática! Matemática é teórica, com pincel, apagador, no máximo data show. Meu ponto de vista até aquele momento era esse. Então, cheguei e participei que eu não tinha tido essa disciplina na minha graduação, não tinha conhecimento e que não sabia como trabalhar. E eu fiquei surpreso com a resposta da coordenação. Não foi a própria coordenadora que falou, mas o professor que estava ao lado dela disse: Professor, não se preocupe, nós também não sabemos e o senhor é o primeiro a trabalhar com esta disciplina! Era um sétimo período, era a primeira turma do sétimo período e nenhum outro professor havia trabalhado com ela. E disse: Meu Deus, e agora? Como é que eu vou trabalhar isso! Peguei a ementa. Comecei a ler a ementa e comecei a planejar alguma coisa pra trabalhar no laboratório de ensino. Hoje eu já vejo o que é viável e o que não é viável trabalhar no laboratório de ensino.”

Este professor foi mais uma vez surpreendido pelo *choque da realidade*. Desta vez, um choque diferente que o deixou, por certo momento, paralisado, sem saber o quê e como fazer. Na condição de professor iniciante, teve dúvidas sobre a quem recorrer e quem poderia lhe oferecer apoio pedagógico. É fácil perceber que, nesta condição, o professor iniciante encontra-se em uma situação de estar entregue à própria sorte e é dele a iniciativa de ajustar-se à realidade.

A narrativa evidencia o desconhecimento da coordenação, também, da disciplina a ser ministrada e a resposta acalentadora dada a **Euclides** foi para que ele não se preocupasse. Posso inferir que esta resposta seria um sinal de que ninguém iria lhe incomodar ou lhe importunar por estar trabalhando bem ou mal a disciplina. A docência exige um conjunto de conhecimentos e saberes para o seu exercício. Em primeiro lugar, vale destacar o conhecimento do conteúdo. Neste caso, o professor não tinha nem o conhecimento e nem a habilidade para desenvolver uma das disciplinas que lhe fora responsabilizada. Esta realidade vivenciada por nosso interlocutor nos respalda a concordar com o argumento de Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 135): “O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis?”. Os autores fazem referência de que não é comum um médico iniciante realizar uma operação de transplante de coração ou, não se permite que um piloto com poucas horas de voo comande uma aeronave Airbus 380. Mas, isso acontece no ensino.

Essa experiência suscitou um exercício de autoformação realizado às duras penas pelo próprio professor. Mas, seguindo o pensamento de Isaia e Bolzan (2009, p. 121) “[...] os processos formativos são constituídos a partir de experiências vividas pelos sujeitos/professores e que pela sua significância intra e intersubjetiva transformam-se em experiências formativas”. A experiência vivida por esse sujeito é um exemplo de que a

construção do professor é um processo desafiador que vai, no percurso da docência, deixando suas marcas. Portanto, de acordo com Tardif (2002), é nesse espaço de tempo que enfrentará os momentos mais complexos da profissão, pois é nessa fase que os docentes constroem as primeiras experiências e saberes.

Podemos, também, inferir que o **professor Euclides** trouxe uma bagagem de conhecimentos teóricos construídos através de uma formação também na mesma direção. Esta é uma realidade ainda presente em cursos das Ciências Exatas em que transparece a não consideração dos objetivos curriculares, diferenciando a Licenciatura do Bacharelado, como enfatizou o sujeito da pesquisa. Esta compreensão errônea tem um construto histórico de que a base da docência estava no domínio do conhecimento. E no contexto da docência universitária não é de estranhar que os docentes se inspirem nas práticas de seus ex-professores. Contudo, não se pode duvidar do compromisso e de iniciativas dos que querem fazer o diferente e a diferença.

No depoimento abaixo, o **professor Euclides** explicita sua experiência de ter vivenciado na prática o ensinar e o aprender na universidade, com o desenvolvimento da disciplina que antes não sabia nem *o quê* e nem *o como* sobre a mesma.

“Lembro que planejei a disciplina para trabalhar em três tópicos. A primeira parte da disciplina eu trabalhei como se fosse regência e falei para os alunos escolherem um tema do Ensino Fundamental dentro dos tópicos para dar uma aula. Escolhi um aluno para falar dos pontos positivos e outro para falar dos pontos negativos. Todos os alunos teriam que prestar atenção para perceber isso, porque depois da apresentação eu iria sortear um aluno para falar dos pontos positivos e outro dos pontos negativos. E também eu trabalhava com eles em sala de aula, sorteando um aluno para ser um perguntador e um aluno para ser o bagunceiro, para ver o comportamento dele como professor em sala de aula e depois passar alguma instrução de como deveria ser. Apesar de eu não ter muita experiência, mas tinha uma noção, no meu ponto de vista, como deveria ser. E assim nós fomos trabalhando a primeira parte da disciplina. A segunda parte, os alunos iriam falar de temas relevantes na Matemática. Falar sobre assuntos que tiveram grande contribuição dentro da Matemática e comentar sobre sua relevância. E o terceiro tópico foi sobre jogos de raciocínio lógico. Esse terceiro tópico me chamou a atenção, dentro da disciplina, porque eu gosto muito disso, desde adolescente a minha atenção era prendida pelos jogos. Eu selecionei alguns jogos de raciocínio lógico e pedi para os alunos trazerem outros e eles foram trazendo para a sala de aula. E eu falei que nós iríamos fazer uma apresentação em uma escola.”

Mesmo não tendo experiência na docência, **Euclides** ousou ter autonomia para desenvolver a disciplina que lhe foi confiada, aprendendo por ensaio e erro. Não hesitou em narrar os detalhes do desenvolvimento do terceiro tópico que foi trabalhado com os estudantes

de uma escola pública. Ficou um pouco receoso e pensativo na possibilidade da ideia dar certo ou não. Com seus alunos fez o planejamento de várias atividades envolvendo jogos de raciocínio lógico e uma das estratégias de motivação foi dar um brinde para os estudantes vencedores que, no pensamento dele, era uma maneira de valorizá-los e despertar neles o gosto de brincar raciocinando. E assim narrou:

“Trabalhamos por turma. Em cada tempo de aula vinha uma turma e assim fizemos um rodízio com o Ensino Médio. No quarto tempo, nós íamos para a turma do segundo ano. Em dado momento, a diretora chegou comigo e me avisou que no quarto tempo os alunos do nono ano estariam sem professor, porque o professor havia faltado e se eu podia fazer os jogos do segundo ano na turma do nono ano. E eu disse: Puxa! A escola está me ajudando, então não custa nada eu ajudar agora a escola. E os alunos estavam gostando muito e quando eles saíam do jogo ganhavam brinde, como pirulito, picolé, sorvete, quebra-cabeça e falavam: Isso é muito bom, que além de ser legal a gente ainda ganha coisas... No intervalo, um grupo de alunos do segundo ano bateu na porta para falar comigo e disse que no quarto tempo seria a vez deles. A diretora tinha trocado e achavam aquilo muito injusto. Eles queriam que eu fosse conversar com ela porque queriam participar. E eu disse: Nossa! Como esta atividade está sendo importante pra escola.”

Foi uma experiência marcante para esse professor que vivenciou momentos desafiadores para sua prática pedagógica. E mais uma vez era visível perceber que **Euclides** demonstrava um semblante de felicidade. O receio, anteriormente mencionado, de dar ou não certo, foi superado pelo sentimento de sentir-se recompensado como professor. O resultado do trabalho desenvolvido foi assim expressado:

“Começou com uma disciplina que eu não tinha menor noção de como iria trabalhar, nem sabia como trabalhar, não sabia nem pra onde ir e, no final, os alunos me procuravam para dizer que foi muito bom. Até hoje alguns alunos egressos do curso procuram os jogos aqui comigo, alguns professores do Ensino Básico, também, já vieram comigo atrás dos jogos. Foi algo que eu vi que além de ter sido prazeroso compensou bastante como professor.”

Essas experiências estão no rol de contributos para a constituição docente deste professor que, diante da imprevisibilidade, da singularidade e da incerteza que caracterizam a profissão docente, demonstrou equilíbrio pessoal e iniciativa profissional para agir e sentir-se professor. “É a experiência que põe em marcha o processo do pensamento [...]. Supõe parar-se a olhar, a pensar o que o vivido faz em ti”. (CONTRERAS; PEREZ DE LARA, 2010, p. 21 e 24).

Ao ser estimulado a falar sobre os **desafios no contexto da profissão**, percebemos que as experiências do **professor Euclides** tiveram características ou estão intrinsecamente ligadas aos desafios por ele vivenciados no contexto inicial do seu percurso profissional.

“Se eu estivesse trabalhando em Manaus, talvez eu não tivesse percebido os níveis de dificuldades de localidade para localidade e de curso para curso. Se vamos dar uma aula para um determinado curso, a gente percebe que os alunos têm um nível de dificuldade maior naquela área. Então, não se vai dar uma mesma aula como se você fosse dar para o curso em que os alunos têm uma facilidade maior. Quando eu vim trabalhar aqui, percebi que os alunos tinham uma dificuldade muito maior com a Matemática, em razão de não terem tido um bom Ensino Médio. Eles trazem uma deficiência do Ensino Básico. Eu percebi que é comum os alunos terem essa deficiência. Quando eu pegava turma do primeiro e do segundo período, encontrava alunos com muita dificuldade. Os alunos não sabiam coisas elementares do Ensino Fundamental de Matemática. Quando eu ia trabalhar na Engenharia Ambiental, os alunos não apresentavam tanta dificuldade [...], mas isso não quer dizer que eles vão aprender mais Matemática do que os do curso de Matemática/Física. Mas eu percebi que eles tinham dificuldade maior no primeiro período.”

O desafio tem relação com as deficiências de aprendizado dos estudantes que apresentavam defasagem no conhecimento. O **professor Euclides** encontrou-se diante de uma realidade que exprime uma das complexidades da docência, aspecto este em que os professores iniciantes, no contexto de expansão e interiorização da Educação Superior, estão susceptíveis a vivenciar. Como afirma Cunha (2013), descobrem que deles se exigem saberes para o exercício da docência, para o qual, muitas vezes, não têm a menor qualificação. No demais, estes docentes “[...] precisarão ler o contexto cultural de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada; terão de construir sua profissionalidade, isto é, definir estilos de docência em ação” (CUNHA, 2013, p. 267).

Euclides percebeu a diferença de um curso para outro com a acentuada dificuldade dos estudantes do curso de Matemática/Física, principalmente, no primeiro período. No pensamento dele, a deficiência é uma consequência trazida da Educação Básica. Esta realidade nos remete à pesquisa enfatizada por Pimenta e Anastasiou (2010, p. 230), que descrevem a percepção de professores em relação aos problemas de seus alunos. Dentre os fatores referentes à escolaridade anterior podem ser citados: “[...] nível de conhecimento ou pré-requisitos insuficientes para acompanhar a graduação; dificuldade na interpretação, redação e leitura; dificuldade de raciocínio [...]; alta heterogeneidade [...] e diversidade de maturidade geral”.

A realidade brasileira parece, também, não se diferenciar de tantos outros países. Alarcão e Tavares (2013) afirmam que em Portugal é comum, no meio universitário, atribuir-

se ao estudante a culpa do insucesso acadêmico com a justificativa da má preparação que trazem do Ensino Médio, a chamada *falta de bases*. Para os autores é preciso que a universidade se reestruture, visando à atualização e melhoria da qualidade da formação, fazendo professores e estudantes refletir sobre a realidade em que vivem e como superá-la.

Outro desafio do nosso protagonista se relaciona com o ensino e com a aprendizagem, porém envolvendo personagens os quais podemos chamá-los, também, de professores-estudantes, que estavam no processo de formação continuada ou formação em serviço.

“Quando eu fui trabalhar também no PARFOR, o professor Rui, que é o coordenador em Manaus, me falou: Professor, o pessoal do PARFOR tem muita dificuldade no aprendizado. Então, o professor que vai trabalhar lá não é para ser professor estrela, não é pra mostrar que é gênio. Você vai lá não é só para mostrar que tem conhecimento, mas vai lá para ensinar. De fato, nós, professores, não vamos pra sala de aula pra mostrar que somos gênios, para mostrar que temos o conhecimento, nós vamos pra lá pra tentar construir conhecimento, que é o correto. A gente não pode dizer para o aluno que vai fazer o cálculo de maneira bem rápida e depois mostrar, o resultado é este. A gente não precisa fazer isso. Assim, você pode mostrar para o aluno que tem conhecimento, mas ele não vai poder construir esse conhecimento.”

O **professor Euclides** foi se constituindo vivenciando experiências desafiadoras, desta vez, na formação de professores que já são professores. Na condição de docente iniciante, este desafio, certamente, aparenta uma dimensão maior: formar profissionais com uma caminhada mais longa na docência. Contudo, este protagonista pareceu demonstrar consciência e responsabilidade para com o *que é* e para com o *que faz*. Demonstrou a possibilidade de contribuir para a construção de conhecimento na vida dos estudantes-professores em formação, reconhecendo que “despejar” o conteúdo sobre seus alunos não tem significado para a construção do conhecimento.

Diante desta realidade, **Euclides** foi instigado a fazer uma **análise de suas práticas pedagógicas**. E foi enfático ao dizer:

“Desde que eu cheguei aqui, eu sempre faço uma reflexão, como professor, no final de cada período. Eu ministro a disciplina e quando termino a disciplina eu me pergunto: será que fui bem ou será que fui ruim? E digo: no próximo período eu vou enfatizar mais isto, vou trabalhar mais aquilo. E me pergunto: será que eu estou indo bem como professor?”

As atividades – que envolvem o ensinar e o aprender – são permeadas de práticas que pressupõem rumar para duas direções. Uma para a reprodução, a alienação; outra para a transformação, a libertação. A primeira, com características de uma prática pedagógica repetitiva e a segunda, com características de uma prática pedagógica reflexiva. A atitude de

Euclides evidencia a necessidade de refletir sobre si como professor, sobre seu desempenho na disciplina ministrada. Ao fazer indagações para si, parece se preocupar com sua *performance* profissional, no sentido de estar ou não se saindo bem como professor. Isto sinaliza para marcas da prática pedagógica reflexiva que incomoda, inquieta e desassossega. Nosso protagonista demonstra sua capacidade de refletir sobre o que faz e como faz. Isto nos remete, também, à possibilidade deste contexto estar propiciando a **Euclides** a construção de sua identidade profissional docente. Como enfatiza Nóvoa (1992, p. 16), “a identidade [...] é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Na condição de atividade principal do professor, o exercício da docência pressupõe a construção cotidiana de práticas pedagógicas que impliquem em processos de reflexão, questionamento e crítica da própria prática e do reflexo que ela produz na aprendizagem dos estudantes.

“Lembro que, trabalhando a disciplina Cálculo I, na aula de “Derivada”, vimos uma questão de taxa de variação sobre o crescimento populacional. Eu falei que o crescimento populacional de uma espécie que crescesse de maneira natural sem interferência de alguma epidemia ou de alguma coisa que não tivesse interferência da natureza ia ter o crescimento x e pedi para os alunos compararem algumas populações do mundo. Eles teriam que escolher um país, uma cidade. De acordo com nosso esquemazinho, teriam como base anos de 2000 a 2005 e estimar o crescimento populacional comparando com o ano em que estávamos e ver se estava batendo. Se não estivesse, a gente ia discutir o que poderia ter acontecido..., se houve uma doença, uma guerra que atingiu aquela região... Então, coisas desse tipo você vai pensando, porque os livros de Matemática trazem ideias pra gente trabalhar, só que são ideias vagas. Geralmente, quando a gente pega uma questão de Matemática, às vezes um exercício como: um carro deu uma volta com a velocidade tal, calcule isso, aquilo outro. Então, eu já começo a pensar nesse problema para ver como posso mudar para nossa realidade. Aí eu fico pensando, por exemplo, quando vejo um exercício desse tipo, vou pra casa e passo a semana pensando e, de repente, vem uma ideia que a gente imagina que vai dar certo e em cima disso a gente vai tentando construir as aulas.”

Esta narrativa enfatiza que, na dinâmica da docência, não há receitas prontas. Neste sentido, o agir, o realizar, o fazer acontecer dá outra dimensão a uma prática que tem a intencionalidade de mudar e de transformar uma realidade. Nesta perspectiva, a prática pedagógica encontra espaço para reflexão e possibilidade de construção do novo.

O **professor Euclides**, ao fazer menção de sua concepção sobre **didática** e **saberes docentes**, trouxe à memória um período de sua formação em outra área do conhecimento, mas resgatou o que teve significado para a sua aprendizagem, naquele momento passado, para a sua docência hoje.

“Quando eu fazia Enfermagem, participei do III Encontro dos Conselhos Regionais de Enfermagem e um dos palestrantes falou uma frase que me marcou muito. Ele disse: competência é saber, saber fazer o saber e saber ser. Eu gostava muito dessas frases filosóficas e ficava pensando sobre isso. E como professor eu tenho esse parâmetro. No meu ponto de vista, ser competente, realmente, precisa dessas três coisas. Precisa do saber que você adquire na sua área, você precisa do saber fazer esse saber, que você adquire na área da docência e ver o lado da cidadania, de cidadão, de ser humano. Então, no meu ponto de vista, você tem que ter esse balanceamento de pegar um pouco de sua área de conhecimento, mas também você tem que ter o conhecimento na área da docência, envolvendo a área da Pedagogia, os conhecimentos pedagógicos. Eu acho isso primordial, só não acho que eles terão que ser maiores que a área do conhecimento, mas se vê o que é necessário na área de conhecimento e o que é necessário na área de docência e depois fazer uma mesclagem disso. Então, na área do conhecimento específico, eu preciso disso... e como professor, na área do conhecimento, eu preciso disso. Então, não posso desprezar esse conhecimento (pedagógico). O resto eu tenho que ser flexível, tentar organizar (a aula) dentro da medida do possível.”

Compactuamos com o pensamento de Vaillant e Marcelo Garcia (2012), ao enfatizarem que os professores não são “vasos vazios”, pois independentemente do que tenham estudado anteriormente, na condição de estudantes, eles geraram crenças a respeito do ensino, da aprendizagem e dos conteúdos a ensinar. Contudo, para o enfrentamento do cotidiano da docência, a prática do professor tende a ultrapassar as crenças e o conhecimento empírico.

Euclides parece ter compreensão da importância dos saberes (conhecimentos) para desenvolver com competência a docência. Alarcão (2008), em uma de suas produções, traz um comentário interessante sobre o termo competência ao enfatizar que, erroneamente, alguns setores opõem competências a conhecimentos em razão da má interpretação do conceito. Outros temem um retorno ao utilitarismo. E outros veem no discurso das competências uma subordinação da Educação à economia. Uma das propostas da autora é que seja integrada esta reflexão na teoria do agir humano. Em uma análise específica do conceito de competência, Alarcão (2008, p. 20-2, grifo da autora) concluiu: “ter competência é saber mobilizar os saberes. A competência não existe, portanto, sem os conhecimentos. Como consequência lógica, não se pode afirmar que as competências estão **contra** os conhecimentos, mas sim **com** os conhecimentos”. Nesta direção, Rios (2010, p. 88, grifo da autora) referencia: “a competência [...] se refere sempre a um *fazer* que requer um conjunto de *saberes* [...]. A competência se revela *na ação* - é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades”.

Podemos inferir que faz sentido o pensamento de **Euclides**, ao dizer que segue o parâmetro do “saber, saber fazer o saber e saber ser”. Mas, parafraseando Vaillant e Marcelo García (2012), o conhecimento tácito transportado do período estudantil só se transforma em conhecimento consciente através da reflexão sobre a prática. E, complementando com o pensamento de Tardif (2002), os saberes se manifestam quando o professor sabe fazer e sabe justificar por que faz.

As **estratégias de formação e de desenvolvimento profissional** ficam por conta da iniciativa do **professor Euclides** que procura se “movimentar” em busca de sua autoformação.

“Como responsabilidade da instituição, eu acho que, ainda, tem muita coisa a ser melhorada com relação a estratégias de formação, a começar pelas condições físicas. Muitas pessoas pensam que a situação do espaço físico não contribui para o desenvolvimento do professor, mas isso contribui... Para essa área (formação), há uma carência, incluindo o apoio pedagógico.”

Fica evidenciada, também, uma estratégia do colegiado do qual faz parte nosso protagonista, possibilitando aos professores novas aprendizagens, através da responsabilidade com outras disciplinas da área da Matemática.

“Geralmente eu ministro duas ou três vezes uma disciplina, no máximo. Eu paro de ministrar aquela disciplina. Como há rotatividade, no nosso colegiado, na ministração de disciplinas, qualquer um de nós pode trabalhar qualquer disciplina na Matemática. Então, eu não pego mais aquela disciplina, porque eu quero ver como o colega trabalha, quero ver o que está legal na minha disciplina e onde tenho que melhorar com a dele e vice-versa. Mas, também, procuro na Internet, em alguns sites especializados na área de Matemática, em alguns blogs que, geralmente, têm alguma coisa relacionada com a Didática, em alguns livros também. Por exemplo, agora eu estou trabalhando cálculos dentro das ‘derivadas’, eu vou pra internet para ver aplicação de derivadas voltadas para o meio ambiente.”

A necessidade de aprendizado contínuo fez **Euclides** e outros membros de seu colegiado não se fixarem em uma disciplina específica e a rotatividade foi uma estratégia deste grupo de professores para enfrentarem a formação de maneira diferenciada e informal. O professor não se constrói professor isoladamente, mas na interrelação com seus pares, com seus alunos e na busca de outras formas para formar e para formar-se. “Assim, o professor à medida que ensina também aprende, mostrando-se ciente de sua responsabilidade na participação do seu processo formativo, assumindo-se como sujeito gerativo de si mesmo e de seus alunos” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 141).

Percebe-se que **Euclides** chama para si a responsabilidade por sua formação ao buscar na *Internet*, em *blogs*, outras possibilidades de ampliação de conhecimento e ter o que proporcionar para o aprendizado de seus alunos. Em tempos em que a aprendizagem se transpõe para todo o percurso da vida humana, as situações de aprendizagens ultrapassam os espaços físicos e chegam aos espaços virtuais, chamados “ambientes de aprendizagem”. Pensar a formação, nesse processo, para Vaillant e Marcelo Garcia (2012), supõe compreender que se aprende a ensinar em diferentes momentos, situações, contextos e meios, mas deve-se atender, de maneira especial, à pessoa que aprende, considerando a situação ou o espaço onde atua. Nesta direção, nosso protagonista fez um adendo: “*No nosso caso, nós temos a questão precária da Internet, isso dificulta muito até pra fazer uma pesquisa e às vezes você quer levar uma coisa diferente pra sala de aula, aí não dá*”. Certamente, na condição de iniciante, este professor precisa, como afirma Cunha (2012, p. 212), “[...] de um clima favorável ao seu desenvolvimento profissional”. E isto perpassa pela responsabilidade institucional, como agente formadora, de prezar pela formação e desenvolvimento profissional de seus docentes.

Os **movimentos de construção da docência e da identidade profissional**, na percepção de **Euclides**, estão intrinsecamente interligados e têm estreita relação com suas estratégias de formação. Desde muito jovem, já ansiava pelo conhecimento e as oportunidades foram por ele aproveitadas. Ultrapassou obstáculos em busca de uma área do saber que o identificasse como um profissional. Já participou da formação de professores da Educação Básica e lhe serviu como uma experiência de aprendizado para a construção de sua docência. A ideia de que a identidade docente perpassa pela dimensão pessoal e social vai ao encontro do expressado por **Euclides**: “*Aprendi muita coisa com relação ao ensino da Matemática com professores da Pedagogia e, trocando informações, eu acabei aprendendo um pouco mais com os colegas de outras áreas*”. Esta realidade vivenciada reforça o pensamento de que “[...] o local do processo da aprendizagem é construído por diálogos, intercâmbios e colaborações [...]”. (ENRICONE, 2008, p. 17).

O dinamismo com as buscas incessantes nos livros, nas leituras, em *blogs*, sites da *Internet*; as tentativas de construir suas aulas de maneira diferente; a ousadia de sair com seus alunos para fora da sala de aula e sua participação em eventos acadêmicos na Instituição foram movimentos iniciais experienciados por **Euclides** na sua construção do ser pessoa e profissional.

Na **percepção de si como docente universitário** há, por parte deste protagonista, a compreensão de que vem se desenvolvendo profissionalmente e, em sua narrativa, se

evidencia a clareza positiva com que olha para si, observando seu crescimento e reconhecendo a necessidade de avanços e recuos, tendo como parâmetro o olhar para o outro e o olhar do outro sobre ele.

“Como professor, tenho percebido que tenho melhorado. Como eu falei, a minha base de professor é aquela reflexão de que ser competente é saber, saber fazer o saber e saber ser. Então eu sempre olho para esses três pontos. O meu Mestrado contribuiu para esse meu saber, aumentou os meus conhecimentos das disciplinas em que trabalho, então esse meu saber aumentou. Mas, quando cheguei aqui, tinha o laboratório de ensino que eu não sabia nem o que era. Eu achava que não existia laboratório de ensino. Eu achava que laboratório era só o experimental e que não existia laboratório pedagógico! Com isso eu cresci muito nesta área. Eu acho que saber fazer o saber, de desenvolver o meu lado como professor eu fui buscando não só com os colegas, mas até em outras áreas, em projetos que eu desenvolvi. Por exemplo, no período passado, nós tivemos a semana de Ciência e Tecnologia e desenvolvemos alguns projetos trabalhando com atividades lúdicas... Também, às vezes, os colegas comentam sobre um vídeo e dizem que tal professor é um excelente professor, ele dá uma aula excepcional. Eu assisto ao vídeo e digo: Deixa ver como é esse professor. Eu tento ver não o que ele está ensinando, mas como ele está se comportando. Então, quando eu vejo um professor explicando, eu fico avaliando o que posso aprender com esse professor. Na parte do saber ser, eu sempre fico olhando para os alunos, o que eles estão achando de mim como professor. Às vezes, os alunos vão reclamar que o professor fez isso, fez aquilo. Então, eu digo: Opa! Acho que, realmente, eu exagerei com tal exigência.”

Olhar para si, para dentro de si num exercício de autorreflexão nem sempre é tarefa fácil. Mas, quando reconhecemos que nem tudo sabemos e que temos muito a aprender, nossa consciência de incompletude nos dá essa possibilidade. No prefácio de uma obra, Nóvoa (2004, p. 15) traz argumentos que nos conduzem: “[...] o olhar para o exercício de autorreflexão como parte do próprio ofício do formador: ‘não apenas *fazer*, mas *ser*; não apenas *ser*, mas *tornar-se*’”.

Isto nos respalda a dizer que o sentido da docência se revela no *fazer*, no *ser*, no *tornar-se*, caracterizando o compromisso social e ético do profissional não só com si mesmo, mas com os outros. “A docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação”. (GRILLO 2002, p. 216).

Euclides não hesitou em narrar o que mudou nesse curto espaço de tempo na docência por conta de seus encontros/desencontros, erros/acertos, ações/reações. Narrou o que a docência lhe ensinou e o que aprendeu experienciando no cotidiano do ser docente.

“Logo que eu cheguei aqui, se o aluno não viesse pra minha aula, a minha postura era: Ah! Vocês não querem vir pra minha aula, vocês vão se ferrar porque eu vou fazer uma prova. Eu tinha um pouco de ser vingativo, como professor, quando eu cheguei aqui. Hoje em dia, já não tenho essa postura. Eu procuro fazer o meu papel. Como dizem os meus alunos, o ato de ensinar vem do professor, mas o ato de aprender vem do aluno. Então, independente se o aluno vai aprender ou não, eu procuro tentar fazer com que ele construa o conhecimento e tento trabalhar sempre fazendo o meu papel; se ele não está fazendo o dele, aí já é outra história. Às vezes eu vou para uma turma que não quer nada com nada e a gente sai triste, eu chego a reclamar, dou orientação pra esse pessoal, mas não me vingo. Isso pra mim já não existe mais. Eu via muito isso de meus professores na graduação, coisas desse tipo, que eu deixei pra trás que eu via que não era proveitoso.”

Podemos inferir que **Euclides** vai deixando para trás o que não agrega nenhum valor nem a ele, como professor, nem a seus alunos, como estudantes. Parece compreender que os resquícios dos contramodelos trazidos de sua graduação não contemplam a realidade vivenciada por ele hoje. Se a maneira de ensinar desvela a maneira de ser do professor, neste sentido “[...] ele é o que ensina e ensina o que é” (GRILLO, 2002, p. 223). Contudo, como um ser em constante construção, todos os dias a pessoa professor está constituindo a pessoa profissional.

7.3 Professor Lavoisier

O **professor Lavoisier** é solteiro, tem 29 anos de idade, filho de mãe brasileira e de pai italiano; nasceu na Itália, mas aos seis anos veio com os pais para residir em Manaus. É formado em Química pela Universidade Federal do Amazonas. Na graduação, fez Bacharelado, mas complementou os estudos para habilitação também em Licenciatura. Assim que concluiu a graduação, no ano de 2009, ingressou no Mestrado em Química, na mesma Instituição. Em 2010, fez o concurso para professor universitário, integrando, neste mesmo ano, o quadro de corpo docente do IEAA, *Campus* da UFAM, em Humaitá. É coordenador do curso de Biologia/Química.

Ao falar de seu **percurso de formação**, nosso protagonista enfatizou que todo o período de seus estudos na Educação Básica foi realizado em colégio particular. E por conta de sua primeira nacionalidade, tem domínio e fluência na Língua Italiana e, no percurso de sua vida escolar, teve a oportunidade de estudar a Língua Inglesa, da qual, também, tem domínio e fluência.

Lavoisier falou que sua escolha pelo curso na graduação tem a ver com a afinidade que passou a ter com a Química, no período do Ensino Médio. Mas lembrou da dúvida que

pairou sobre ele para fazer o vestibular. A dúvida estava entre fazer Biologia ou Química, áreas que já chamavam sua atenção desde o oitavo ou nono ano do Ensino Fundamental. Na decisão final, optou pela Química.

A afinidade e a vontade de novos conhecimentos na área impulsionaram nosso protagonista a fazer, em paralelo à graduação, um curso técnico/profissionalizante para aprimorar sua formação. Mas, enfatizou em sua fala: *“A graduação em Química podia ser feita para as duas habilitações, tanto bacharel, quanto licenciado. Então, fiz o curso de bacharel, pagando as disciplinas de licenciatura [...] e, no final, eu me formei em bacharel com habilitação em licenciatura”*.

Apesar de se sentir atraído pela Biologia, a afinidade com a Química deu o peso maior para a escolha de **Lavoisier**, sendo este o curso de sua formação na graduação e na pós-graduação. Percebemos, assim, que a identificação com a futura profissão deu-se antecipadamente, com o despertar, ainda, no Ensino Fundamental para esta área. Acreditamos na importância da Educação Básica em estimular o interesse do estudante para a escolha de sua futura profissão e na contribuição de sua formação humana, o ser homem e o ser cidadão. Isto nos remete às finalidades gerais da Educação, objetivando “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, art. 2º, BRASIL, 1996).

A qualidade do ensino de Química, principalmente no Ensino Médio, tem causado discussões múltiplas e críticas, quando se constata o divórcio entre o que é ensinado e o que é aprendido, que não leva o estudante a tecer relações entre os conhecimentos químicos e o cotidiano. Por outro lado, a carência de professores de Química na Educação Básica é uma realidade preocupante. (BRAVO; CARNEIRO, 2010).

Ao se referir sobre o **estímulo para a docência**, nosso protagonista mencionou o Estágio Curricular Obrigatório, componente curricular na licenciatura, como uma experiência decisiva para sua escolha e uma base para o ser docente.

“Eu tive, na época do bacharelado, um estágio na indústria como químico e me interessei muito pouco pelo trabalho, que é extremamente, repetitivo, faz o dia todo, a mesma coisa. É cansativo, porque você vive pra trabalhar em vez de trabalhar pra viver. E tive uma experiência muito boa no estágio na licenciatura, que foi num colégio onde a supervisora era uma professora super simpática e me ajudava nas minhas aulas. Então, tive uma boa base para ser professor e isso me incentivou pra continuar na docência. O tanto que hoje eu acho que o estágio é a parte mais importante na graduação do licenciado, porque ele tem condições de saber o que é dar aula, de saber o que é docência.”

O Estágio é colocado aqui na posição de destaque como diferenciador na escolha pela docência. Este componente curricular, muitas vezes, não recebe o devido valor por parte de estudantes, que não veem o significado nem o verdadeiro sentido que o mesmo representa para a formação profissional. A vivência experienciada por nosso protagonista teve direções opostas. Uma, no estágio do bacharelado que, pelas exigências da produtividade do “mercado de trabalho”, lhe trazia desconforto, desprazer, desalento; outra, no estágio da licenciatura, com sinais estimuladores para sentir-se bem, sentir-se ajudado e incentivado para um olhar mais significativo do que seria a docência. Neste sentido, nosso protagonista parece ter encontrado um espaço de formação e de compreensão da docência. Ghedin (informação verbal)¹⁶ alerta que na modalidade de estágio curricular, o estagiário, juntamente com o professor orientador, deverá buscar compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores. Por meio do estágio e da prática de ensino, o futuro professor deverá desenvolver a docência, preparando-se para efetivar as práticas de ser/estar professor na dinâmica complexa de sala de aula.

As **aprendizagens para a docência** foram significativas para **Lavoisier**, ao lembrar que teve a oportunidade de experienciar a docência no Ensino Médio por dois anos e meio, antes de ser professor universitário e justifica que o Ensino Médio, apesar de ser um nível bem diferente, deu-lhe certa tranquilidade e conforto para ministrar as aulas no Ensino Superior.

O Estágio na licenciatura abriu a porta para que **Lavoisier** exercesse a docência, ainda, na graduação, como afirmou: “*Cursando o sétimo período, eu já dava aula no Estado [...]. E assim que eu me formei, em 2009, já passei no concurso da SEDUC*”. Isto denota a carência de profissionais na área, o que leva à contratação de estudantes universitários para o quadro temporário de professores de muitas instituições escolares. Mas, para nosso protagonista, esse trajeto percorrido propiciou-lhe possibilidades de aprendizagens prévias que lhes foram úteis na docência universitária.

Ao referir-se às **aprendizagens com seus ex-professores**, lembrou-se das singularidades pedagógicas com que cada um desenvolvia o seu trabalho. **Lavoisier** extraiu de suas práticas o “útil e o agradável”, na tentativa de não dificultar o aprendizado de seus

¹⁶ Palestra de E. Ghedin, “A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos”. Informação obtida no VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado em Águas de Lindóia, em 2005.

alunos, evitando que se repetisse com eles o que vivenciou quando estudante. Nosso protagonista evidenciou ter bem presente na memória sua vida acadêmica e relatou:

“Na graduação, eu tive vários professores que tinham métodos diferentes. Professores que gostavam de conta, professores que gostavam da teoria. Então, usar o que cada um conseguia passar de maneira mais fácil pra gente como aluno é, justamente, o que eu faço hoje em dia na docência, principalmente, porque ainda tenho muito fresca na minha memória a minha graduação. Não sei daqui a dez, quinze anos como é que vai ser (risos). A docência que eu exerço hoje é, basicamente, o resultado das partes boas que eu tive na graduação. Até alguns alunos comentam que eu falo muito da minha graduação. Eu mostro pra eles as dificuldades que eu tinha e por que eu não quero fazer desse jeito. Eu uso as experiências da graduação porque foi a única experiência que eu tive sobre a docência universitária antes de ser professor. E por ser licenciado e ter o interesse de dar aula, sempre, na minha graduação, prestei atenção nos meus professores, nos métodos que eles usavam, para poder usar ou não.”

Denota-se que este professor procura tomar para si a realidade de seus alunos, no sentido de “sentir-se no lugar deles”, ao lembrar sua condição de estudante em que evidenciou as práticas dos professores como facilitadoras ou dificultadoras do aprendizado. No entendimento de **Lavoisier**, o que não foi bom para ele, não será para seus alunos. E o pouco tempo na docência universitária faz com que o seu olhar se volte para seus ex-professores e perceba ainda, com nitidez, as possibilidades e as restrições refletidas a partir de cada um deles.

Ao ser provocado para falar da **contribuição da formação para sua prática docente**, **Lavoisier** reafirmou:

“Faz muito pouco tempo que eu saí da graduação, está muito recente. Então, ainda tenho na minha memória o que foi a minha graduação. Eu consigo me lembrar das dificuldades que a minha turma tinha e das dificuldades dos meus professores em passar o ensinamento para os alunos. E na hora de eu tentar ensinar, dou mais ênfase nas peculiaridades das disciplinas que é para poder facilitar o entendimento do aluno. Falo de facilitar o conhecimento do aluno porque a disciplina de Química é extremamente abstrata, é uma coisa que a gente não tem como tocar, não consegue ver. A dificuldade maior é fazer com que o aluno entre num mundo microscópico, podemos assim dizer, e é quase impossível para alguns alunos conseguirem fazer isso.”

A contribuição trazida da formação de **Lavoisier** foi a possibilidade de olhar com outras lentes o processo do ensinar e do aprender. Parece que as dificuldades de aprendizado vivenciadas por ele e pelos colegas de turma o fizeram refletir e ser mais cauteloso com seus alunos, pois as dificuldades sentidas por estes também foram sentidas em sua graduação. Podemos perceber uma sensibilidade para com a necessidade de estratégias de transformação

do ensino em condições viáveis de aprendizagem, incluindo o papel do professor neste processo. A situação mencionada por nosso protagonista nos remete à necessidade de mediação pedagógica, no sentido defendido por Masetto (2003), como sendo a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser ponte entre o estudante e sua aprendizagem.

Ficam evidenciadas, também, dificuldades enfrentadas pelos ex-professores de **Lavoisier** em atingir resultados significativos de aprendizado. Neste sentido, nosso interlocutor pareceu dar sinais de preocupação por reconhecer que o nível de abstração de alguns estudantes é insuficiente, diante de temas muito abstratos na Química. Podemos, então, inferir que a contribuição da formação para ele foi favorecer a possibilidade de olhar para traz, visualizar sua condição de estudante e se ver, hoje, com a responsabilidade de reverter aquela realidade em outra, concretizada na vida acadêmica de seus alunos.

Ao se referir sobre **o apoio e o acompanhamento pedagógico** na condição de professor iniciante, **Lavoisier** foi enfático ao dizer:

“Quando entrei aqui, já tinha alguns colegas de Manaus que já trabalhavam aqui e foi deles o apoio que tive. A instituição deveria nos dar treinamento, formação continuada, mas eu nunca tive. Para dizer que nunca, teve um, há um ano e meio atrás. Sobre a parte burocrática do serviço público que deveríamos ter um treinamento que mostrasse pra gente seu funcionamento. Isso é uma coisa que a gente não tem. Então, a gente tem que aprender por nós mesmos pra poder sobreviver. Imagina uma pessoa que faz Licenciatura em Química tem que ser administrador e ser advogado, porque aqui tudo tem que ser na forma da lei, porque somos do setor público [...]. Os trâmites burocráticos, os meandros da lei que regem nosso serviço, isso faltou muito, na verdade não tivemos. Nós temos que aprender por nós mesmos.”

Lavoisier teve o apoio pessoal de conhecidos colegas que já estavam trabalhando na Instituição. As amizades construídas anteriormente serviram de suporte, foram mãos amigas no auxílio da ancoragem de chegada ao novo ambiente de convívio pessoal e profissional. A Instituição estava ausente neste processo de iniciação do professor, incluindo sua fase de adaptação social e cultural. Esse vácuo vem sendo preenchido pelos próprios colegas que poderiam estar mais bem apoiados para esta responsabilidade institucional.

Este professor sentiu a ausência da Instituição no processo de formação continuada, pois em sua lembrança está o registro de apenas uma formação. Referiu-se, também, à ausência de pré-formação sobre o funcionamento do serviço público, estudo de leis, normas que regem uma instituição de Ensino Superior. **Lavoisier** parece ter sentido que as atividades

de um professor universitário transcendem às da sala de aula e que, havendo necessidade, pode exercer outras funções para as quais não teve nenhuma preparação. A Instituição silencia sobre essa formação tão oportuna para o bom desempenho do professor, como profissional e da própria Universidade como instituição formadora. E acrescentou:

“Eu realmente sou bem novo, se comparado aos meus colegas e eu sou muito humilde. Se eu não sei, eu realmente vou atrás. Sempre tive a receptividade dos meus colegas que foi muito boa, meus colegas me ajudaram muito, principalmente, com documentos que são de praxe, como o Plano de Trabalho e o Plano de Estágio. Nessa parte, eu tive muito a ajuda de meus colegas e não da direção ou Instituição, nem mesmo pessoal. Eu acho extremamente importante o acompanhamento da Instituição, porque creio que quem entra na universidade pública, nunca foi professor da universidade pública [...]. Então, quando você entra aqui, é o primeiro lugar que você trabalha como servidor público [...]. A gente precisa ter o conhecimento sobre o serviço público.”

Lavoisier se deparou com situações em que se achou desprotegido por desconhecer os meandros legais norteadores de funções assumidas dentro de uma instituição pública federal. Esse momento de chegada ao (des)conhecido é caracterizado pelo princípio da sobrevivência em que o professor iniciante tenta sobreviver pessoal e profissionalmente, daí a necessidade de acompanhamento à sua inserção na cultura profissional docente. Sabar (2004, apud VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012) compara o professor iniciante aos imigrantes. Da mesma forma como os imigrantes se mudam para um país cuja língua normalmente não conhecem, assim como sua cultura e normas de funcionamento, o professor iniciante é um estranho que não está familiarizado com regras, códigos internos que regem e existem na instituição.

Dentre as **experiências marcantes** no início da docência, **Lavoisier** destacou a coordenação do curso como a principal, justificando que essa experiência mudou muito o seu jeito de trabalhar e vê a docência de outra maneira, tem outro olhar. Para ele, coordenar vários professores, com suas particularidades, disposição e motivação diferenciadas para o trabalho, fizeram com que ele percebesse que nem todos se aliam aos mesmos objetivos ou compromissos para que mudanças aconteçam no interior da Universidade.

“Então, agora estou tendo uma visão extremamente diferente da universidade que eu tinha na graduação e agora como docente [...]. O corpo docente da universidade é quem faz com que a universidade aconteça. Isso me deixou até desanimado um pouco porque a realidade que eu via antes é pior agora, estando do lado daqui. É como se a universidade fosse uma banda e tivesse cinco pessoas da banda carregando cada uma um piano e o resto da banda carregando uma flauta. A banda consegue ir pra frente, mas tem poucas pessoas se matando pra

que ela ande e as pessoas confortáveis com o que tem não querem modificar ou melhorar. É um dos problemas maiores que eu vejo na universidade.”

Esta experiência, que nosso protagonista enfatizou como marcante em início de docência, está relacionada com o compromisso social e profissional, antes por ele desconhecido, quando estava *do lado de lá*, do lado oposto, na condição de estudante. Esta realidade traz a ideia de teatro, comparação feita por Mariano (2006), à passagem do estado de estudante para o estado de professor. É como se saísse da plateia e subisse ao palco. Não é mais expectador, mas faz parte do espetáculo. Sonha com a estreia, vive uma grande expectativa. Acha que vai encontrar cada parte do cenário no lugar exato, que os atores e as atrizes mais experientes o vão receber de braços abertos e ensinar os macetes da profissão. Os professores iniciantes irão vivenciar situações inusitadas, mas são estas situações e a maneira de lidar com elas que ajudarão na construção da identidade profissional. Contudo, esse processo inicial tende a ser doloroso. É hora, então, de estudos, ensaios e atuação como um elenco que busca fazer com que o espetáculo aconteça da melhor maneira possível. Mas, é preciso entender que as coisas que acontecem fora do teatro influenciam a vida dos artistas. Professores são influenciados pela realidade concreta e também influenciam. Neste sentido, para este autor,

[...] entender a profissão docente como um espetáculo que precisa de preparação, ensaio, improviso, atuação – como uma peça de teatro que não é unilateral e tampouco linear – e, ainda, assumirmos que precisamos construir uma cultura de trabalho coletivo pode ser um caminho em potencial para que o espetáculo aconteça de forma cada vez melhor. (MARIANO, 2006, p. 26).

Lavoisier parece ficar decepcionado com o que vê e encontra pelo caminho no percurso da docência. Sente o peso da responsabilidade e fica incomodado com a insensibilidade e a descrença de alguns colegas professores, que não apostam nas possibilidades de mudanças. Mas, ele parece estar disposto a usar suas energias e fazer a sua parte para reverter o que vivencia no cotidiano da docência.

“Eu gosto muito do meu trabalho, tanto que eu não tenho problema nenhum em ter mais trabalho. É até estranho, porque a gente trabalha pra ganhar dinheiro, mas eu quero ver a universidade crescer, eu quero ver acontecer. Ai a gente fica até decepcionado quando vê algumas pessoas que não se importam. Eu espero que essa minha personalidade não mude com o passar do tempo. É um dos meus maiores medos perceber que daqui a vinte anos eu ainda vou estar aqui. Mas, espero não estar pensando como as pessoas que eu vejo hoje, dizendo que isso não muda, que é pra deixar assim mesmo! Esse é um dos meus maiores medos como professor.”

Este professor receia pelos anos de trabalho que tem pela frente, não por pessimismo, mas por não desejar ficar na situação de alguns que fazem parte de seu convívio profissional, que parecem estar descrentes com o presente e desesperançosos com o futuro, preferindo deixar do jeito que está a usar suas energias na tentativa de mudar. Faz sentido lembrar Freire (2007, p. 72): “A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto desse ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica”. Podemos inferir que, fazer história, fazer acontecer e deixar marcas são possibilidades visualizadas e desejadas por nosso protagonista. O contrário acontece pelos reveses provocadores do *mal-estar docente*¹⁷ ou da *proletarização*¹⁸ da profissão. Se esta condição os afeta, por certo, não haverá disposição positiva para incentivar quem se inicia na docência. Neste sentido, compactuamos com o pensamento de Day (2014), para quem a prática de ensinar é um trabalho tanto intelectual quanto emocional, caracterizada pelo risco, pela incerteza e pela vulnerabilidade e onde a resiliência diária torna-se necessária e a reforma dos ambientes de mudança pode ser criadora de reserva de resiliência individual e organizacional, em vez de fazer dos professores vítimas, mesmo aqueles que estão mais comprometidos com o seu trabalho.

Ao falar dos **desafios no contexto da profissão**, mais uma vez é posta em evidência a situação dos estudantes. A deficiência no aprendizado acirra uma imagem negativa, refletida sobre a Educação Básica.

“Como desafio maior, eu vejo a dificuldade trazida do Ensino Básico. A nossa vontade de dar aula, de tentar ensinar esbarra na falta de conhecimento dos alunos que entram na universidade. A gente percebe que eles não têm base, principalmente, pra área das exatas, que a base é a Matemática do Ensino Médio. Então essa é a maior dificuldade, pelo menos é o que eu vejo aqui. Porque livros têm, as salas de aulas são bem organizadas, mesas e cadeiras de qualidade [...]. Então, a gente tem tudo para fazer um trabalho bem feito, mas esbarra justamente nos discentes, na falta de um conhecimento prévio.”

Esse parece ser um dos *nós* mais difíceis de ser desatado. Estudantes chegam ao Ensino Superior precocemente em relação ao conhecimento acadêmico, tornando a maturidade científica um processo lento e silencioso. Esta tem sido uma das situações mais desafiadoras para os professores. A falta de conhecimento parece soar na forma de *fracasso*

¹⁷ Expressão que descreve os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercem a docência, por más condições de trabalho, desvalorização profissional, depreciação pessoal e crise de identidade pessoal e profissional (ESTEVE, 1994).

¹⁸ Expressão que caracteriza o trabalho docente, pela constante desvalorização, desqualificação e fragilização da profissionalização em consequência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

ou *insucesso* do aprendizado dentro das Universidades, pois não passam silenciados nas pesquisas ou nos eventos sobre Educação; são temas recorrentes. Mas, como diz Charlot (2013, p. 23): “Só pode aprender quem desenvolve uma atividade intelectual para isso e, portanto, ninguém pode aprender no lugar do outro”. O autor questiona, neste caso: quem será cobrado pelo fracasso? O próprio estudante, de igual modo o professor, porque o estudante depende do professor, mas, também, este depende daquele. “[...] é difícil não levantar a questão de saber de quem é a culpa [...]. Não é apenas um problema pedagógico; é o valor pessoal e a dignidade de cada um que está em jogo”. (CHARLOT, 2013, p. 23). Diante desta realidade, o professor iniciante fica em uma situação desconfortável, pois não foi formado para tanto. Para não se sentir desolado diante deste desafio, precisa de apoio e acompanhamento dos que são corresponsáveis na esfera micro e macro por este nível de ensino.

Apesar de esforços, as ações não se efetivam e se tornam insuficientes para anular a *falta de bases* como uma cultura instalada. O professor **Lavoisier** ressaltou:

“O problema é tão grande [...]. A falta de conhecimento prévio dos alunos levou a Universidade a desenvolver um programa de tutoria, o PIAP, que é o Programa Institucional de Apoio Pedagógico, exatamente para atender essas disciplinas das exatas, Cálculo I, Cálculo II, Química Geral e Fundamentos de Matemática. Os melhores alunos eram monitores que davam aulas, ajudavam na resolução de exercícios e tinha os professores das disciplinas que eram tutores desses alunos pra tentar minimizar esse problema que os alunos tinham e, ainda têm. Este programa funcionou durante três períodos e parou por falta de verba para pagar os professores. Na verdade, eu não sei, mesmo, porque parou.”

É uma questão preocupante que envolve a todos. De maneira geral, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos estudantes. (CHARLOT, 2013).

Ao ser provocado a fazer uma **análise de suas práticas pedagógicas**, o professor **Lavoisier** fez um adendo para dizer que as pós-graduações têm contribuído muito com pesquisas voltadas para o ensino da Química. Podemos inferir que este professor percebe a importância desses estudos que lhes servem como fonte onde busca enriquecer suas práticas.

“Eu pesquiso muito em artigos que mostram como a gente pode melhorar o entendimento do aluno usando experiências lúdicas para tentar transformar o microscópico em macroscópico e para que o aluno comece a perceber o que a gente está estudando. Como é que um átomo tem eletrosfera se a gente nunca viu um átomo e não tem nem ideia de como é! Então, tem práticas pedagógicas que conseguem melhor o entendimento dos alunos nessas partes que são mais

abstratas. Eu tento aplicar isso o tempo todo nos momentos que são mais complicados para os alunos.”

As necessidades dos alunos de **Lavoisier** o fazem compreender que trabalhar os conteúdos de Química dissociados de uma realidade cotidiana não os sensibilizará para a aprendizagem, cabendo a ele buscar alternativas viáveis, através da ludicidade, na tentativa de reverter o que é de difícil compreensão para os estudantes. “Para aprender é preciso conectar o desejo de ver, escutar, capturar o novo, o desconhecido”. (FAUSTINI; RAMOS; MORAES, 2005, p. 142). Nesta direção, para Luckesi (2013, p. 45) “Sejam quais forem os conteúdos – Ciências Naturais e Exatas, Ciências Sociais, Línguas, Arte ou outros [...] deverão estar a serviço da aprendizagem [...]. Aprender os conteúdos é um recurso de autoformação [...]”.

A atitude do **professor Lavoisier** em buscar nas leituras, nas pesquisas bibliográficas formas de melhorar o entendimento dos estudantes pode ser também uma forma de formar-se. Neste sentido, à medida que busca beneficiar seus alunos, também se beneficia. Parafraseando Freire (2007), professor que não estuda e que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar sua sala de aula.

Se a sala de aula é espaço de permanente desafio para a prática pedagógica de professores experientes, há de se imaginar para os professores iniciantes. Por ser espaço de desafios, a sala de aula pode representar para a prática do professor espaço de inquietação, de incerteza, de incompletude, possibilitando nova maneira de ser, de fazer e de construir-se docente.

“O que eu uso pra dar aula é exatamente toda a bagagem que eu trouxe de conhecimentos de meus professores. Métodos que eles usavam e percebia que não funcionavam com a gente, eu descarto... Eu tinha que ir pra casa estudar. A parte de Matemática é extremamente cansativa para o aluno. Então, ser o professor facilitador nessa hora é muito mais tranquilo para o aluno.”

Apesar de nosso protagonista dizer que trouxe na bagagem muita coisa assimilada de seus ex-professores, sua autonomia docente o possibilita descartar em sua prática o que não considera viável de produzir efetivo aprendizado. Mais uma vez, **Lavoisier** demonstra apresentar preocupação em não tornar o difícil mais difícil. Sua condição de estudante, ainda bem presente em sua docência, parece ser estímulo para buscar alternativas viáveis para a aprendizagem de seus alunos. Este professor demonstra capacidade de reflexão sobre sua prática na tentativa de não cair nos erros percebidos em seus ex-professores. Neste sentido, recorremos a Zabalza (2004, p. 126): “A prática pode reforçar o hábito, mas se não for

analisada, se não for submetida a comparações e se não for modificada, poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros”.

Lavoisier, ao fazer menção da **concepção sobre didática e saberes docentes**, remete à memória sua participação como professor no PARFOR e lembra-se de uma autoavaliação que os discentes fizeram em relação aos docentes, a pedido da coordenação do curso. O professor viu essa autoavaliação como algo positivo ao saber, através dos estudantes do PARFOR, como estava desenvolvendo suas aulas e suas reações sobre o ensinar e o aprender.

“Depois que eu dei essas aulas no PARFOR, eu comecei a aplicar esse questionário de autoavaliação em todo final de curso onde dou aula, que é pra perceber se o meu método está atingindo os alunos positivamente, ou se eu preciso mudar alguma coisa. Em seguida, eu faço uma discussão com os alunos sobre o que foi útil e o que não foi. Depois disso eu tenho percebido alguns erros meus que já estou tentando corrigir. E, realmente, hoje eu percebo que sou um professor diferente de quando entrei. Houve muitas mudanças, principalmente, no meu método de ensino. O professor que eu era, em 2010, é totalmente diferente do que eu sou hoje, porque eu entrei aqui com uma visão de Ensino Médio e percebi que não podia ser assim. Quando a gente dá aula de Química no Ensino Médio é mais superficial, mais simples de se ensinar. Quando a gente chega aqui é outra coisa! Tanto é que, é uma das disciplinas que mais reprova, porque tem conteúdo que se a gente não souber lidar com ele, não tem como o aluno aprender e isso eu fui aprender depois. Quando entrei aqui, eu disse: Não tem mais como ser assim. Porque são disciplinas que são pré-requisitos pra todas as outras e se os alunos não souberem, lá na frente eles vão se sair mal!”

A narrativa do **professor Lavoisier** nos remete a Freire (2007), ao lembrar que, no exercício da docência, não podemos escapar da apreciação dos alunos e a maneira como eles nos percebem tem importância capital para nosso desempenho. Nesta direção, diz o autor: “A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo [...]. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles [...]. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’, e ‘reescrito’” (FREIRE 2007, p. 97).

Nosso protagonista reconhece que a disciplina de Química deixa muitos estudantes pelo caminho e tem consciência de que esta situação precisa ser revertida. Contudo, lembramos que tanto professores quanto estudantes não estão “prontos, acabados”, mas são seres em processo, em construção. Assim como há necessidade do professor construir a autonomia do ensinar, há necessidade do estudante construir a autonomia do aprender. Com o cuidado da prática docente não tender, segundo Zabalza (2004), para excessos de conteúdos (modo academicista), sufocando as autênticas necessidades dos estudantes e não lhes proporcionar apoio suficiente para uma aprendizagem efetiva, tampouco partir para o extremo

oposto da atenção (modelo pastoral), conduzindo a um certo paternalismo, impedindo que os universitários assumam sua responsabilidade no processo de aprendizagem.

Lavoisier, apesar de ser iniciante, desde que se iniciou como professor universitário, não se fixou na docência como sua única função. Os **movimentos para a construção da docência e da identidade profissional** o impulsionaram para outras direções. Perpassou por vários espaços, assumindo outras responsabilidades que ultrapassaram o exercício estrito da docência.

“Além de eu ser coordenador de curso, eu já fui de comissão de vagas, já fiquei como coordenador acadêmico e agora estou na comissão de concurso. Só falta agora eu ser diretor (risos). Isso enriquece muito a gente como servidor público, porque quando a gente fala em docente, a gente imagina que só vai dar aula, era o que eu tinha na mente quando eu entrei na universidade... Ah, eu vou ser professor! A gente percebe que somos nós que fazemos a universidade, tanto docentes, como técnicos e os discentes. Então, passar por esses cargos administrativos, principalmente, por ter passado agora no início, pra mim foi excepcional; ter escolhido esse momento pra ser coordenador de curso, ter participado da coordenação acadêmica, das comissões...”

A realidade vivenciada por ele caracteriza a dinamicidade com que exerce a docência. Apesar de desconhecer as reais demandas de um professor universitário, sentiu-se estimulado para exercer funções administrativas. E esta parece ser, nos dias atuais, a realidade com que tem se redirecionado o trabalho docente. Para Marcondes e Leite (2014), dos anos 70 até os dias atuais, o conceito de trabalho docente vem passando por modificações; antes definido apenas como uma atividade de sala de aula, atualmente, ampliado para as funções de gestão, planejamento, currículo e avaliação.

O **professor Lavoisier** se sentiu beneficiado por outras funções que assumiu na Instituição. Sua condição de iniciante não foi motivo para sentir-se intimidado diante de outras responsabilidades exercidas em paralelo à docência. Seu sentimento nos parece ser de sentir-se valorizado na vida pessoal e profissional ao enfatizar o benefício proporcionado a ele. Sentiu-se útil em fazer parte de outras atividades, o que lhe foi enriquecedor; conhecer de perto e participar de forma mais ativa da funcionalidade geral da Instituição, sentindo-se copartícipe de sua construção. Esses movimentos, percorridos no âmbito da prática docente, por certo, suscitaram experiências no desenvolvimento das atividades realizadas em outras dimensões do trabalho docente para a construção da identidade profissional deste professor.

As **estratégias de formação e o desenvolvimento profissional docente** são vistos por **Lavoisier** como importante, trazendo em relevo duas palavras-chave para esse processo: “formação continuada” e “reciclagem”.

“Eu acho a formação continuada importante para os professores, mas não é bem formação continuada, é mais reciclagem, porque eu acho que professores que ficam muito tempo sem reciclagem acabam criando uma carapaça e ficam daquele mesmo jeito muito tempo sem perceber que a estratégia deles pode estar errada, ou até pode estar certa, também. Mas, se eu sou um profissional arrogante e acho que o meu jeito é o correto e não tenho ninguém pra me dizer que aquilo está errado e que pode ter outro método, aquilo se perpetua e continua sendo daquele jeito e, provavelmente, os alunos dele vão ser, também, do mesmo jeito. Daí se cria uma bola de neve e só tende a piorar.”

Como uma atividade profissional, a docência não se diferencia de outras profissões no sentido da necessidade de formação; esta faz parte do processo contínuo de aprendizagens. Os conhecimentos não são fixos, não são absolutos, não se eternizam, são constantemente alterados e superados, havendo necessidade, por parte dos professores, da compreensão de que aprender é preciso; saber mais nunca é demais. A aprendizagem acontece ao longo da vida e, portanto, as iniciativas e as ações de formação ultrapassam as nomenclaturas utilizadas, quer sejam de reciclagem, capacitação, treinamento, qualificação ou tantas outras, se objetivarem a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, proporcionada pessoal ou institucionalmente.

Lavoisier parece fazer distinção entre formação continuada e reciclagem. Esta última não é bem vista no meio educacional, por ter uma conotação ligada aos processos industriais e generalizáveis. Percebe-se o desuso de outros termos, outrora utilizados, denotando duplo sentido ao se tratar de formação de professores. Comumente, a *formação continuada*, como o expressado na LDB nº 9.394/96, é o termo mais usual. Mas, no entendimento deste professor, podemos inferir que a situação em que se encontram professores do seu círculo acadêmico exige um refazer, um recriar, um renovar profissional. Neste sentido, a *arrogância pedagógica* pode ofuscar a visão, impossibilitando a capacidade e a disponibilidade de mudar. **Lavoisier** se demonstra receoso de que a ausência de formação possa representar para os professores e para o desempenho dos estudantes. Parece que não se insere neste contexto; o olhar não está para si e sim para os outros colegas docentes que, na sua percepção, estão pouco motivados, podendo produzir retrocessos na prática do ensinar e do aprender.

Ao se referir à formação, **Lavoisier** fez um adendo para expôr seu pensamento, assim expressado:

“A instituição poderia fazer debates com profissionais de outras regiões, que têm visões diferentes da nossa. A nossa Universidade, ainda, é uma instituição esquecida pelo Brasil, a nível nacional. Mas a gente tem uma visão que não é real do que acontece fora do Amazonas. Então, ter profissionais, principalmente, da área da Educação, que são de outras universidades [...]. Eu não vou ser

hipócrita, mas as universidades do Sul e do Sudeste, principalmente, são universidades maiores, com alunos mais preparados por ter vestibulares mais concorridos [...]. Eles podem trazer pra gente uma visão diferente [...]. Acho que isso é um método mais simples pra que possa mudar um pouco a universidade não sei se pra melhor [...]. Mas ficar parado não pode.”

Pesquisas vêm confirmando que a formação pedagógica dos professores constitui uma contribuição essencial para a qualidade do ensino, mas não tem sido fácil efetivar essa formação no interior das universidades. Professores, com alguns anos a mais no exercício da docência, nem sempre recebem essa formação de bom grado. Para Zabalza (2012, p.170), a ideia de que “[...] nadie tiene nada que decirme en este terreno que yo no sepa [...]”, não facilita a formação de professores. Na percepção do **professor Lavoisier**, dinamizar o processo de formação dos docentes, trazendo profissionais da área da Educação de outras universidades para ouvir e socializar ideias, visões diferentes, seria uma condição viável para não se parar no caminho. Ainda para Zabalza (2012, p. 172), “dado que ‘nadie es buen profeta en su tierra’, las universidades suelen preferir contar con personal de otras universidades a la hora de llevar a cabo iniciativas puntuales de formación”. Contudo, para o autor, esta alternativa só é viável para atividades pontuais, mas ao se tratar de planos mais amplos, parece claro que é preciso contar com uma equipe de pessoas da própria universidade que dê estabilidade e continuidade ao projeto.

Ao ser provocado para falar da **percepção de si como professor universitário**, nosso protagonista sorri bastante e diz ser complicado fazer uma autocrítica. Depois de fazer uma pausa, fala:

“Todo final de período, eu tento olhar pra mim mesmo e ver como eu me sai durante o período. Eu percebo que hoje sou extremamente diferente de como eu era no começo, mais dedicado com a docência. A minha experiência no Ensino Médio me trouxe alguns vícios que tenho tentado deixar de lado. Ir com o aluno, pegar na mão dele e tentar ensinar, em vez de deixar ele ir atrás do conhecimento. Sentar com o aluno e fazer a questão pra ele, como sendo o jeito mais fácil para que tenha resultado, em vez de mostrar uma estratégia pra ele aprender. Quanto a isso eu já mudei bastante, não sei se isso é bom ou é ruim... Tento verificar todo final de período pra ver como é que eu estou me saindo. Eu faço um plano no começo para ver como vou trabalhar o período... Eu tenho 29 anos e ainda faltam 30 para eu me aposentar, então falta tempo demais para eu trabalhar aqui (risos). Então, eu faço isso todo período para tentar chegar num patamar melhor possível. E esse é o maior desafio da docência, porque todo período tu tens uma turma diferente, tu tens que tratar diferente, tu tens que perceber as mudanças e é isso que me agrada na docência e não ter que ficar atrás de uma mesa o dia todo e fazer os mesmos gráficos... Isso me motiva a continuar sendo professor.”

Lavoisier parece ter compreensão da necessidade de olhar para si e perceber mudanças positivas em suas práticas e sua dedicação com a docência. Não hesitou em falar dos *vícios* que o acompanharam desde o Ensino Médio que, de certa forma, impediam o desenvolvimento da autonomia própria dos estudantes. Reconhece que não age mais da mesma maneira. Apesar de demonstrar atenção à aprendizagens de seus alunos, sua prática pedagógica se distancia de uma prática *paternalista* ou *pastoral*. O desejo de continuar melhorando é o impulsionador da construção de uma prática docente comprometida com mudanças e transformações da realidade vividas no mundo acadêmico por este professor. Ser proativo parece ser uma de suas características e a heterogeneidade das turmas, as diferenças várias dos estudantes com quem trabalha não o intimidam, mas o motivam a continuar na profissão.

7.4 Professora Montessori

A professora **Montessori** tem 50 anos de idade, é casada e avó de duas netinhas. É graduada em Pedagogia e em Serviço Social. Iniciou-se na docência universitária em 2010, no IEAA, assumindo, desde então, no curso de Pedagogia, a disciplina de Gestão Educacional. No período da coleta dos dados, era vice-coordenadora do curso. No início do ano de 2015, foi liberada para a qualificação profissional em nível de Doutorado, na Unicamp.

Ao narrar seu **percurso de formação**, a professora **Montessori** lembra que estudou na Escola Técnica para satisfazer os pais que queriam que a filha fizesse um curso técnico, mesmo este não sendo seu desejo principal. Depois casou-se, teve filhos, mas o sonho particular de ser professora a acompanhava. O casamento e os filhos não a impediram de prosseguir os estudos, portanto, fez o magistério. Após ter concluído esta etapa de sua formação, não demorou a ser implantado o curso de Pedagogia em sua cidade, no interior do Amazonas. Então, fez o vestibular, foi aprovada e se sentiu privilegiada por pertencer à primeira turma do curso. Neste ínterim, surgiu o concurso para professores da Educação Básica através do qual se inseriu na docência e, como sempre desejou ser professora, se dedicou bastante à sua profissão.

Ao concluir o curso de Pedagogia, **Montessori** fala de outro sonho, ser assistente social. Este sonho foi concretizado com a realização da graduação em Serviço Social, que fez em paralelo ao exercício da docência. Enfatiza dizendo que, naquele contexto interiorano, o Mestrado para ela era algo muito distante, mesmo trabalhando como professora da rede estadual de ensino.

Ao continuar narrando sua trajetória, sinalizou que, realmente, é uma sonhadora. “*Como pedagoga, já formada, tinha outro sonho: ter uma escola*”. Então, ela e duas amigas, também pedagogas, conseguiram montar uma escola particular, com a ajuda da Igreja Católica de sua cidade. Ficaram administrando a Instituição por oito anos. **Montessori** fez questão de enfatizar que, ainda hoje, esta é uma das melhores escolas do Amazonas, ocupando o 4º lugar no ENEM e se diz ficar orgulhosa por ter contribuído para que chegasse a este patamar. Mas, não hesitou em falar que a frustração com os pais dos alunos foi o motivo principal que a fez deixar a Instituição.

Nossa protagonista demonstrou ter disposição e energia para ir ultrapassando percursos de sua vida profissional que se entrecruzavam com os percursos de sua formação. Ao concluir o curso de Serviço Social, em concomitância com a função docente, foi trabalhar como Assistente Social em um órgão municipal. Mas, por questões políticas, o exercício na profissão mais recente não demorou muito tempo, somente pelo período de cinco anos. Continuou os estudos, desta vez, fazendo três especializações: a primeira, em Tecnologia Educacional; a segunda, na área de Serviço Social voltada para a Gestão em Saúde Pública e a terceira, em Gestão Escolar.

O percurso formativo de **Montessori** possibilitou a realização dos sonhos por ela cultivados. Mas, ser professora universitária não estava em seus planos, como menciona.

“Eu disse que ia galgar outros caminhos, mas Educação Superior nunca foi meu sonho. Eu ouvia minhas colegas falarem que queriam ser professoras de uma faculdade, mas eu só queria ser professora. Então, surgiu o concurso para a UFAM. Nesta época, eu estava de férias e disse: eu vou estudar, vou fazer... e me dediquei a estudar. E aqui estou no Ensino Superior.”

Esta professora não titubeou ao narrar sua trajetória. Ao lembrar o percurso trilhado, trouxe novamente à memória o Mestrado como sendo, para ela, um sonho impossível. E, ao iniciar a docência universitária, sem ter essa formação, expôs seus sentimentos.

“Quando cheguei aqui, eu me senti inferior a todo mundo... Com quem eu falava me dizia que já tinha Mestrado. Eu me sentia mal, me sentia inferior a todos. Por isso dizia: eu não vou esperar os três anos para fazer o Mestrado. Eu estava no período probatório... Apareceu a oportunidade para fazer a seleção na UNIR, mas não passei na primeira vez. Fiz na UFAM e passei, mas não pude cursar porque estava no período probatório. Isso me fez ver que cada coisa acontece na vida da gente no momento certo. Não adianta a gente ir contra os desígnios de Deus. Fiz novamente seleção para a UNIR... E, no próximo mês de julho (2014), defendo meu trabalho.”

Percebemos que o tempo de vida, os espaços profissionais e o percurso formativo percorrido pela professora **Montessori** foram acompanhados de alegrias, frustrações, realizações. Este processo não é linear, há idas e vindas, avanços e recuos, estabilidade, desestabilidade que perpassam a dimensão pessoal e profissional do professor que, por estar em constante construção, está exposto às complexidades deste contínuo processo de aprendizagens do *eu como pessoa* e do *eu como profissional*.

Nossa protagonista teve como **estímulo para a docência** a própria mãe, que era professora na zona rural. Nas idas para o trabalho docente na escola, **Montessori** a acompanhava com alegria e se sentia desejosa de seguir o caminho profissional da mãe que era referência para ela, desde então, como professora. Percebemos que este estímulo teve como fonte inspiradora a relação da vivência parental/materna em que a profissão foi socializada, desde a tenra fase pré-profissional. Mesmo que o percurso de **Montessori** não tenha sido uma via de mão-única, a profissão da mãe a inspirou para as suas escolhas. A trajetória pessoal, apesar de particular, não se dá no vazio, por isto é permeada de contributos e também é construtora da identidade profissional. Concordamos com d'Ávila (2013, p. 56), ao dizer que:

A identidade profissional docente se encontra ancorada em experiências ancestrais, em grande parte na experiência de vida de cada um como escolar, em nível primário e/ou secundário. Esse período, portanto, vivido pelas pessoas, pode lhe fazer eclodir as primeiras identificações com a profissão.

A influência familiar foi um forte fator no decorrer dos tempos para a escolha profissional dos filhos. Pelo contexto cultural, social e econômico vivenciado pelas novas gerações, esse fato parece não se repetir com tanta frequência nos dias atuais. A profissão de professor está em uma posição desprivilegiada na lista do desejo profissional de muitos estudantes. Apesar de, historicamente, ser uma profissão liderada pelas mulheres, muitas estão direcionando-se para outras áreas de formação. Mas, olhando para o tempo histórico, ser professora era uma condição de *status* que dava às jovens de gerações passadas uma posição de prestígio entre as demais. Conforme Cunha (2013), estava no imaginário social que as professoras eram *um bom partido* e não faltavam olhares atentos a essa condição. Para a autora, “o afastamento da profissão docente de uma – ainda que ilusória – perspectiva de profissão de estado, contribuiu para a sua proletarização, com forte impacto na remuneração, nas condições de trabalho e, conseqüentemente, no desprestígio social”. (CUNHA, 2013, p. 261).

Montessori demonstrou ter convicção da escolha e da decisão pela profissão de seus sonhos de infância. *“Eu digo sempre para os meus alunos que, hoje, não me vejo fazendo outra coisa”*.

Ao falar de suas **aprendizagens com seus ex-professores**, fez uma ressalva dizendo: *“Isso já faz um tempinho!”*. Ela estava se referindo ao tempo em que cursou, principalmente, as graduações. Contudo, em sua memória, ficou um professor que utilizava várias metodologias, principalmente, para avaliar seus alunos. Lembra que, em seu tempo de estudante, os recursos didáticos não eram tão variados como hoje, mas este professor utilizava diferentes recursos para ministrar suas aulas e com ele aprendeu que, além dos saberes técnicos, o professor precisa de outros conhecimentos fundamentais para sua prática. E assim falou:

“Eu não posso, simplesmente, usar uma única metodologia nas minhas aulas com os alunos. Se passo quatro meses com eles, não vou fazer o tempo todo aula, prova, prova, aula! Ou então, não vou distribuir seminário 1, seminário 2, seminário 3. Só seminário, não! Eu não posso fazer isso. Eu estou formando professores e se estou formando professores, tenho que diversificar minha metodologia para que, na prática deles, usem dessa forma... Isso eu aprendi na minha graduação.”

Percebemos que o espaço de tempo decorrido da vida acadêmica de **Montessori** não foi capaz de apagar a lembrança da prática pedagógica de um dos seus ex-professores. Isto denota que é quase impossível um ex-professor, dentre tantos, não ficar na memória de alguém que tenha sido aluno. A condição como pessoa e/ou como profissional em algum aspecto não passa despercebida na trajetória acadêmica dos estudantes.

Nesta direção, ao se referir sobre estratégias para facilitar a aprendizagem dos estudantes, Masetto (2003) enfatiza que, de nossa experiência como alunos, podemos lembrar professores que eram excelentes especialistas não só em seus conteúdos, mas na capacidade de estabelecer momentos de descontração e de diálogo. Contudo, por não valorizarem estratégias de ensino e de aprendizagem, muitas vezes, repetiam, desde o início ao fim do ano, uma única maneira de aula. Para o autor, a variação das técnicas permite que se atenda a diferenças individuais existentes no grupo de alunos de uma turma. Enquanto uns aprendem mais ouvindo, outros aprendem mais debatendo, dialogando, outros ainda realizando atividades individuais ou coletivas.

Ao mencionar a **contribuição da formação para a prática docente**, nossa protagonista ressaltou que tudo o que estudou, tanto na especialização em Gestão quanto nas Tecnologias Educacionais, direcionou para serem temas do seu Mestrado, pesquisando,

portanto, sobre Tecnologias e Gestão. Ressaltou, também, a importância em ter feito a Especialização em Gestão, que muito contribuiu para sua aprovação no concurso para a Universidade, assumindo uma vaga para a disciplina relacionada a esse campo de conhecimento. Contudo, **Montessori** percebeu que sua base teórica era mínima diante de tanta responsabilidade científico-acadêmica no Ensino Superior.

“Quando cheguei, eu vi que não sabia quase nada e disse: Meu Deus! Acho que não vou dar conta! Fiquei desesperada. Tanto é que falei para os alunos que no início, quando estava na sala de aula, eu tremia, eu suava [...]. Mas disse: ah, não! Eu nunca tive medo de nada, não é agora que vou desistir [...]. A minha formação na Especialização me ajudou muito. E eu já tive a oportunidade de participar de vários eventos nesta área. E digo: eu sei tudo de Gestão! Não, não sei, mas já sei muita coisa, já aprendi muita coisa. O que a gente precisa é estudar. Para dar aula, para ministrar aula isto é fundamental (a leitura). A gente não pode ir para a sala de aula sem estudar. E hoje eu vejo que todo esse processo de estudo, de leitura é fundamental para minha atuação em sala de aula. E tem alguns teóricos em quem eu me inspiro, por exemplo, o professor Vitor Paro é um. Tive a oportunidade de assistir aula com ele na USP onde participei do Programa Sanduíche UNIR-USP e eu nem acreditava que estava vendo e ouvindo aquele homem falar de coisas tão importantes que eu li tantas vezes [...].”

Diante da narrativa de **Montessori**, recorremos ao pensamento de Cunha (2010) para dizer que em razão da multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na formação docente, ser professor não é tarefa para neófitos. Se por uma parte, o curso de Especialização deu *certa base* para nossa protagonista alcançar êxito no concurso, por outra, sua formação a deixou vulnerável aos saberes e conhecimentos exigidos para o nível superior. A realidade por ela vivenciada, no início da docência universitária, por certo, também é a realidade de outros professores inseridos nessa condição no contexto universitário.

Na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37).

A própria dinâmica deste nível de ensino requer uma dimensão mais ampla de docência, pois quando um professor é simplesmente um *especialista* em uma disciplina e se depara com os desafios de sala de aula e outros próprios da profissão, o choque com a realidade é inevitável. Trazemos também a ideia de *professor debutante* mencionado por Bolívar (2006), ao se referir aos professores que se iniciam na docência, vindos de uma

formação inicial, mas com a ausência de formação pedagógica. Para o autor, “el profesor debutante, en este espacio y tiempo de ‘adolescencia profesional’, a menudo [...] se encuentra desarmado ante una realidad que no responde a las expectativas de aquello para lo que él/ella se há formado o preparado”. (BOLÍVAR, 2006, p. 61).

A professora **Montessori** não se acomodou diante de seus desafios iniciais, ou despreparou para a docência universitária. “*Quando cheguei, eu vi que não sabia quase nada [...]*”. Podemos inferir que a experiência vivenciada como professora na Educação Básica não a isentou da insegurança acadêmico-pedagógica na nova fase de sua profissão. Era, de fato, outro campo e precisava de *novas sementes*. Então, foi em busca, participando de eventos em sua área, fazendo leituras e estudando cotidianamente. Não se eximiu da responsabilidade pessoal e profissional para com sua formação.

Ao ser provocada para falar sobre **apoio pessoal e acompanhamento profissional**, a professora **Montessori** fez uma ressalva, dizendo que o apoio é importante para o professor que chega à Universidade. Lembrou que sentiu isso na pele, ao narrar:

“Eu cheguei à Universidade, como diz o ditado, mais perdida do que cego no meio do tiroteio. Eu não sabia para onde caminhar, eu não sabia o que fazer. O diretor, na época, quando me apresentei, me disse: agora arranje um lugar para morar e prepare suas aulas! Eu não tinha livros, não tinha trazido nenhum livro. E agora! Não sabia como começar e conversava com um e com outro, perguntando se tinha um modelo de plano e me disseram: Olha, não tem modelo, eu tenho um aqui, tu queres? Então, alguém me deu um plano. Ninguém chegou para me dizer: Olha, professora, tu tens que apresentar um Plano de Ensino, seu Plano de Trabalho [...]. Eu ouvia as pessoas falarem em PIT, RIT e então perguntava: O que é PIT? E me disseram: Menina, tu ainda não fizeste o teu PIT! [...]. E o que é PIT? É um plano individual de trabalho. Como é que se faz? Ah! Eu vou te dar o modelo. Foram os colegas que me deram essas informações, mas a Instituição em si não me ajudou em nada e continua, infelizmente, não ajudando. Colegas novos continuam chegando e ficam na mesma situação.”

Mais uma vez ficou clara a recorrente ausência da Instituição no processo de apoio pessoal e profissional aos seus docentes iniciantes. **Montessori** passou por uma situação constrangedora sem saber a quem recorrer ou não ter alguém para dar-lhe as informações necessárias de como proceder nos momentos iniciais de sua inserção em novo ambiente de trabalho e em novo contexto de sua profissão. A narrativa, também, nos permite inferir que esta professora estava literalmente *desarmada* para enfrentar o novo ou o desconhecido a ela apresentado. Nas questões acadêmico-pedagógicas não dispunha de instrumentos básicos para iniciar seu trabalho, deixando-a vulnerável a sentimentos que poderiam contribuir negativamente para seu desempenho profissional.

Ficou evidenciada a falta que faz o assessoramento pedagógico em uma instituição de Ensino Superior. Pesquisas indicam que as iniciativas institucionais ainda são raras. O cenário da expansão da Educação Superior, envolvendo um significativo número de professores iniciantes na docência universitária, tem trazido a compreensão da necessidade de investimento nesta direção. Um estudo realizado por Lucarelli e Cunha (2014), envolvendo universidades Ibero-Americanas, mostra que as assessorias pedagógicas, por exemplo, na Argentina, têm se consolidado e se expandiram faz mais de duas décadas, em muitas universidades daquele país. Há o reconhecimento de ser uma *profissão de ajuda*, onde as práticas de intervenção se orientam para alcançar mudanças que afetam a instituição educativa como um todo e a aula em particular. Neste sentido, o assessor pedagógico opera como um referente para os professores, assumindo o papel de orientador da prática cotidiana no espaço universitário.

Na ausência de um orientador que desse um direcionamento ou indicasse a **Montessori** uma pista por onde caminhar, os colegas, mais uma vez, demonstraram *solidariedade profissional*. A condição de nossa protagonista, suas incertezas e dúvidas nos remetem à expressão usada por Marcelo Garcia (2009), “aterriça como pueadas”.

Corroboramos com a ideia de que, realmente, os primeiros anos de docência são fundamentais para manter os professores motivados, envolvidos e comprometidos com sua profissão. Nesta direção, a realidade vivenciada pela professora **Montessori** permitiu-lhe dizer:

“Os professores precisam ser bem acolhidos até para ficar na Instituição. Nós trabalhamos em um campus do interior e para quem chega aqui, a cidade já não oferece uma estrutura boa. Os que vêm de uma capital se deparam com uma realidade estrutural ruim da cidade e, ainda, são mal recebidos pela Instituição. Isso muitas vezes desestimula a pessoa e a tendência é não ficar.”

A sensação de estar em *terra estranha* e a condição de professores iniciantes requerem referências e mecanismos para enfrentamentos de situações adversas. Neste sentido, o papel do assessor seria também contribuir técnica e pessoalmente com o professor iniciante. Visualiza-se, nesta direção, a importância de um programa de inserção dentro de uma instituição de Ensino Superior com vistas à incorporação e socialização de novos docentes. Mañu Noáin (1998) traz o exemplo de escolas secundárias espanholas, onde se costuma encarregar um professor veterano para acompanhar um professor novo, nos primeiros dias, em seu ambiente de trabalho. Convém que juntos façam uma visita detalhada na instituição escolar de tal forma que o professor que está chegando conheça o lugar onde vai dar aula, sua

sala de trabalho, o diretor ou seu chefe imediato, ambientes diversos de serviços, como o restaurante da escola e outros. Reiteramos a importância dessas atitudes que nos parecem simples, mas que podem fazer diferença para quem está em processo de nova fase na vida pessoal e profissional. Acreditamos que o sentimento de pertença possibilita o enfrentamento dos acontecimentos de forma construtiva no/para o trabalho.

Das **experiências marcantes** no início da docência universitária, **Montessori** experienciou uma situação em que precisou buscar coragem onde parecia não existir, nela mesma. A falta de experiência e o despreparo profissional e emocional a deixavam desesperada. “*Diante dos alunos, em sala de aula, eu tremia, eu suava*”. Mas, a capacidade que demonstrou em reverter situações a seu favor e olhar com bons olhos o que se passou com ela pode ser evidenciada ao dizer que, nesses quatro anos, não se lembra de ter alguma experiência negativa. “*Nesse contexto da docência universitária, a gente adquire novas experiências, umas positivas e outras negativas, mas graças a Deus, eu digo que tenho a felicidade de não ter experiências negativas, para mim é o contrário, tudo foi positivo*”. E complementou:

“Recentemente, eu estava em um grupo de alunos numa discussão sobre o PIBID, discutindo uma temática e uma aluna começou a dizer: Segundo Paulo Freire, o professor é um ser inacabado. Quando ela falou isso, eu perguntei: Onde você aprendeu isso? Ela respondeu: Eu aprendi com a senhora, professora! Isso para mim foi gratificante, pois ela foi citando aquilo que eu falei em sala de aula.”

A professora **Montessori** demonstrou alegria com este episódio. A atitude participativa, fazendo um *link* teórico, validou o aprendizado, dando à nossa protagonista a sensação de bem-estar em relação ao ensino e à aprendizagem por ela desenvolvida. A discussão usada como metodologia, por certo, proporcionou interatividade entre professora e estudantes, deixando as marcas de uma experiência positiva em sua prática pedagógica.

Essa condição vivenciada e narrada por **Montessori** imprimiu-lhe importante significado. E no processo de formação docente, segundo Freire (2007), o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, precisa assumir-se como sujeito da produção do saber e se convencer de que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2007, p. 22, grifo do autor).

Ao ser instigada a falar dos **desafios no contexto da profissão**, o sentimento de sentir-se inferior aos outros professores, por não ter o Mestrado, foi um desafio superado conforme a expressão proferida: “*Daqui a uma semana já serei mestre!*”. Contudo, houve um sentimento intenso expressado por **Montessori**: “*Eu preciso aprender muito, muito, muito*”. Entretanto,

demonstrou canalizar energias que a ajudam a enfrentar os desafios, percebendo a possibilidade de revertê-los em crescimento profissional.

“Eu gosto de tudo que faço na Universidade. Gosto de ir para a sala de aula, de preparar minhas aulas, de estar com os alunos. Gosto de todo esse trabalho que eu faço... Nosso trabalho não se resume na sala de aula. Então, eu gosto do trabalho da extensão, eu gosto do trabalho administrativo que faço. E tudo isso eu vejo que contribui muito para meu crescimento profissional.”

Nossa protagonista parece ser disponível e aberta ao aprendizado e ter consciência da necessidade de fazer com profissionalismo seu trabalho acadêmico-administrativo, por isso não hesitou em dizer gostar de todo o trabalho que faz na Universidade.

Parece haver consenso, segundo Rios (2010), de que na prática docente devem estar presentes alguns predicados. Seriam estes, as competências, como indaga a autora? Masetto (2003, p. 25) reitera que “[...] competência tem a ver com uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente: saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades”. Sendo assim, podemos inferir que a professora **Montessori** demonstrou reverter seus desafios em momentos oportunos de aprendizado, não vendo neles obstáculos para a docência, mas oportunidade de desenvolver, então, competências docentes. Os desafios para **Montessori** foram tomados por ela como espaço de formação, pois admitiu ter a necessidade de aprender muito mais.

Apesar da longa caminhada profissional, há evidências da professora estar em processo de construção identitária na Educação Superior. Isto denota que não nos construímos de uma só vez, mas estamos nos fazendo, nos construindo. Percebemos que ela não nomeou os desafios, mas por certo foram suportes para seu crescimento e desenvolvimento profissional.

Na narrativa sobre a **análise pessoal da prática pedagógica**, nossa protagonista enfatizou não ficar presa em sua área de conhecimento, justificando que é gratificante a experiência de ir e vir no conhecimento de outras áreas, como também, dentro da Educação. E acrescentou:

“Eu percebo que a cada dia vou melhorando como profissional. A cada ano, ao trabalhar com uma disciplina já ministrada, vejo que melhorei bastante. Eu estou ministrando agora, nesse período, a disciplina de Docência em Gestão e Relações Humanas que trabalha com Escola e Democracia, de Demerval Saviani. Essa mesma disciplina já trabalho há quatro anos. Quando cheguei aqui, em 2010, eu ministrei essa disciplina e agora estou ministrando novamente e, preparando a minha aula, percebo que melhorei na questão do conteúdo. Quando a gente estuda para ministrar um conteúdo... Eu vou procurar saber outras temáticas

ligadas a esse conteúdo. Quando eu ministrei a primeira vez eu estava meio perdida, mas ministrei esse ano essa disciplina e percebi que já dominava mais e tinha outros conhecimentos.”

Seu ir e vir foi se ampliando e o relacionamento com outras áreas do conhecimento contribuiu na ampliação e no fortalecimento do que já possuía. Isto denota a responsabilidade com sua aprendizagem e o compromisso com a aprendizagem de seus alunos. Grillo (2001) menciona que a prática do professor é o resultado do saber, do fazer e, principalmente, do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o estudante e com a sociedade e sua transformação. Nesta direção, **Montessori** enfatizou:

“Como falei [...] não que eu vá dominar tudo, mas eu preciso ter conhecimento prévio para instigar os alunos a buscarem outros conhecimentos. Além de saberes técnicos, eu preciso de outros conhecimentos metodológicos e isso é fundamental, além de uma visão política e crítica para trabalhar com os alunos. Eu quero trabalhar com esses alunos para que eles tenham uma visão crítica da realidade. Digo que eles serão professores, mas que fique bem claro na cabeça deles que sairão da universidade e não irão para uma escola ideal. Eles irão para uma escola concreta e uma escola concreta é uma escola com problemas, com infraestrutura inadequada, uma escola com professores não tão capacitados, não tão preparados. Eles vão encontrar uma escola com uma cultura organizacional já instalada e se eles quiserem mudar terão que conquistar os professores para mudar a cultura daquela escola. Ou eles mudam ou eles se adequam à cultura que já está instalada.”

Nossa protagonista parece estar bem ciente de sua responsabilidade profissional e, apesar de iniciante na docência universitária, demonstra ter desenvolvido capacidade crítica sobre sua prática, pois reconhece a necessidade de estar na linha de frente, dando suporte metodológico e teórico para a criticidade de seus alunos. Sua preocupação sugere uma formação para o enfrentamento da realidade que circunda o futuro campo profissional dos estudantes.

Ao se referir sobre sua **concepção de didática e de saberes docentes** foi possível perceber a interação científico-pedagógica de **Montessori** com outra professora de seu convívio profissional do Colegiado do Curso, dialogando e entrecruzando conhecimentos.

“Quando eu estou ministrando minha disciplina, eu sempre comento com os alunos: Vocês que vão trabalhar com adolescentes, com crianças... Na Educação Infantil, por exemplo, se trabalha e se vê dessa e dessa forma. Digo isso porque convivo muito com a professora Zilda e a gente conversa, fazendo o entrelaçamento entre diferentes áreas da Educação. Mesmo ela tendo forma de trabalhar diferente da minha, que até nem concorde, mas se ela está baseada nos autores que ela lê, então ela está certa. E isso vai contribuindo com nossa formação.”

Esta narrativa nos respalda a dizer que o processo do ensinar e do aprender não se traduz em uma forma reducionista e linear da prática pedagógica; portanto, na docência não há espaço para a padronização do fazer docente. Contudo, há espaços para compartilhar e socializar com os pares os saberes e ressignificá-los na formação de quem forma e de quem é formado. O leque de conceituações sobre aprendizagem revela, segundo Enricone (2008, p. 17, grifo da autora), “[...] que os professores *aprendem* melhor quando aceitam *atuar em equipe*, reconhecendo que os colegas têm biografias, ideias e ritmos diferentes [...]; o local da aprendizagem é construído por *diálogos*, intercâmbios e colaborações”.

A professora **Montessori** reconhece sua limitação em relação à Didática, mas não desperdiça a oportunidade do que ela chama de “entrelaçamento” com o outro, no caso, aqui, com quem trabalha com disciplina diferente e outra forma de tratar os conteúdos. Contudo, tem o reconhecimento de estar sempre aprendendo, através das trocas de experiências que para ela servem para seu desenvolvimento profissional.

“Por isso que são importantes os diferentes saberes. Eu não preciso saber só de Gestão e de Novas Tecnologias, disciplinas que ministro. Eu preciso saber de Didática, de Sociologia, Filosofia, Psicologia, não que eu vá dominar tudo, mas é preciso para eu trabalhar. Por exemplo, quando eu vou trabalhar Gestão Educacional, eu vou falar do gestor. O gestor precisa entrelaçar todos os segmentos da escola. Ele vai trabalhar a relação família-escola, ele vai trabalhar a relação professor-aluno, ele vai trabalhar com a gestão financeira, com a gestão pedagógica, então, ele precisa dominar esse campo. E eu, como professora, preciso desenvolver saberes que é para ensinar para meus alunos também.”

Não se pode fugir da importância da Didática e dos saberes docentes. Mesmo silenciados na prática de uns e evidenciados na de outros, acreditamos na possibilidade de uma sala de aula universitária protagonizar mudanças a favor de novas racionalidades exigidas no nosso tempo. Neste sentido, considerando a Didática como teoria da docência, ela sinaliza que a relação entre teoria e prática, conteúdo e forma são indissociáveis no processo do ensinar e do aprender, cabendo ao professor o papel de articulador desse processo em sua prática pedagógica no Ensino Superior.

Montessori mencionou os **movimentos para a construção da docência e da identidade profissional docente**. Foi possível perceber que nossa protagonista é uma profissional que procura aproveitar as oportunidades em benefício de sua construção na docência universitária.

“Eu me envolvo em tudo aqui na universidade. Isso faz parte da minha personalidade, sou assim, quero estar em tudo, não sei se é um defeito, se é uma virtude, mas sei que quero me envolver em tudo. Eu tenho projeto de extensão, sou coordenadora do COMEX. Quando cheguei aqui eu queria fazer PIBIC, mas não podia, porque só podia quem já era mestre. Mas, eu já tenho dois projetos de PIBIC aprovados. Agora eu estou na Comissão de Concurso que pensei que não desse tanto trabalho, mas é mais um desafio e uma experiência que a gente leva para a vida profissional e para a vida pessoal.”

Esta professora foi desafiada e enfrentou com naturalidade o que lhe foi proposto em relação à sua prática docente, envolvendo questões de cunho acadêmico-administrativo. O leque de atividades realizadas por ela foi visto como experiências que imprimiram significados para sua vida profissional e pessoal. A atitude de se envolver nessas atividades demonstrou ter compreensão de que a extensão do trabalho docente vai além da sala de aula. A docência se constrói em movimentos de idas e vindas, intra e extra sala de aula e nesse processo se mobilizam saberes, também, na construção da identidade profissional.

Montessori faz um adendo, reforçando que na universidade o professor se movimenta de maneiras diversas, seu limite não é a sala de aula e, para ela, esse é o diferencial em relação à Educação Básica. E assim narrou:

“Eu sempre coloco para os alunos que o professor da Educação Básica infelizmente (não deveria ser assim) só dá aula e mal tem tempo para planejar. Ele planeja fora do seu horário de aula. Se ele tem 20h, tem 18h na sala de aula e 2h para planejar. Qual é o bom professor que em duas horas consegue fazer todo o seu planejamento?”

Nossa protagonista fez referência à diferença entre a docência na Educação Básica e a docência na Educação Superior. Ao se referir sobre a aula como o espaço mais visível de aprendizagem do professor do primeiro nível de ensino, **Montessori** parece ter mais liberdade para movimentar-se em outros espaços produtores de aprendizado no contexto universitário. Para Isaia e Bolzan (2012), não é possível compreendermos a construção da docência sem levarmos em conta os processos de aprendizagem que a permeiam, pois esses processos repercutem na produção de ser e de se fazer professor.

Concordamos que os professores universitários, ao longo de seu processo de constituição docente, transitam nas dimensões de tempo de vida pessoal e profissional. Vale salientar, como afirmam Isaia e Bolzan (2009, p. 122), que a marca da dimensão pessoal revela a subjetividade, enquanto na dimensão profissional o ponto demarcador, “[...] está no modo dos professores transitarem em um ou vários espaços institucionais e irem pouco a pouco se inteirando do saber fazer, próprio da profissão”.

Da mesma maneira que a docência é um processo dinâmico, consideramos também dessa forma os movimentos para a sua constituição. São eles dinamizadores da construção identitária do professor que, forjada ao longo da trajetória pessoal e profissional, tem caráter mutável e inconcluso. Daí a importância do professor coletivo. Para d'Ávila (2013), a constituição da identidade docente só acontece na relação com os outros, com o grupo de pertença.

Na narrativa sobre **estratégias de formação e desenvolvimento profissional** emergiu a necessidade de investimento institucional pela Universidade, como mencionou **Montessori**.

“Eu estou há quatro anos na universidade e tive a oportunidade de participar de um curso de formação de 30 horas que a Instituição ofereceu. Eu penso que ainda falta muito [...]. A Universidade peca muito neste sentido, falta de formação. Nós, professores dos cursos de licenciatura, falamos muito da formação continuada, mas a UFAM não oferece curso de formação continuada para os professores. Então, acho que a gente está discursando muito e praticando pouco. Quando se trata de formação de professores precisa se investir mais na formação continuada e na assessoria pedagógica.”

A compreensão de nossa protagonista sobre a importância de formação continuada e de assessoramento pedagógico é visível. Apesar de seu dinamismo profissional em relação a sua construção docente, **Montessori** não vê a contrapartida da Instituição nessa direção. Cunha (2010, p. 50) faz referência à educação continuada para a formação docente como a menos legitimada pela universidade, investindo mais na Pós-Graduação *stricto sensu* direcionada à formação para pesquisa. Na formação continuada para a docência, “[...] há conhecimentos específicos, ligados às Ciências Humanas e da Educação, que fazem parte da condição de melhoria das práticas de ensinar e de aprender, próprias de um professor”.

A formação continuada, quando oferecida pela Instituição, parece se distanciar no tempo e da vida acadêmica de seus professores. Sua característica assistemática, por certo, dificulta sua efetivação, o que tem causado a impressão de que se está discursando muito e praticando pouco, dentro da Universidade. O contexto da expansão da Educação Superior e sua interiorização tem se apresentado com muitos desafios à gestão das universidades, porém há de se buscar alternativas para o vácuo existente entre a formação e os formadores. Como menciona Cunha (2014, p. 35):

A formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores; pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo; tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais.

O assessoramento pedagógico constitui-se numa estratégia de acompanhamento e formação em que o professor tem a possibilidade de contar com um suporte acadêmico e estar mais próximo de alguém que o auxilie na solução de questões objetivas que emergem no cotidiano da docência. É uma contribuição para o desenvolvimento profissional docente e o melhoramento das práticas do ensinar e do aprender na universidade. Diante dessa necessidade e a partir de suas vivências, **Montessori** se expressou:

“Então, eu acho que montar uma equipe de assessoramento e um programa de formação continuada é importante. Formação continuada a UFAM só entende como ter o plano de capacitação de Mestrado e Doutorado, mas não é só isso, precisa de formação continuada. Mesmo os doutores precisam dessa formação continuada, da formação pedagógica que ainda falta muito, principalmente, para os colegas que não tiveram, na formação inicial, na sua graduação, práticas metodológicas. Eles fizeram o bacharelado e quando chegam à universidade não sabem como trabalhar os conteúdos, não sabem usar metodologias. Então, é importante que a universidade perceba e proporcione essa formação para os professores, porque uma coisa é o professor que vem da licenciatura, que teve as disciplinas de Metodologia, de Didática, do que o que veio do bacharelado, que não teve esse mesmo tipo de formação.”

Ao ser provocada a falar da **percepção de si como docente universitária**, a preocupação de **Montessori** foi com os estudantes que já foram seus alunos ao perceber que ainda apresentam grandes dificuldades ao falar ou se expressar de maneira formal. Isto a fez levantar questionamentos sobre estar ou não formando bem os futuros profissionais.

“Eu digo para meus alunos que eu não estou professora, eu sou professora e me vejo com a grande responsabilidade de contribuir na formação de outros profissionais. Temos conversado muito com nossos colegas, porque quando a gente participa de seleção para professor substituto do curso de Pedagogia, a gente vê alguma dificuldade de nossos ex-alunos e a gente se questiona: Será que estamos fazendo certo? O que será que está faltando para eu melhorar? Eu não posso criticar só o aluno, pois se ele não sabe, a culpa também é minha. Então, eu me questiono muito: O quê que eu estou fazendo? Eu me questiono porque passou pela minha mão e não percebi isso. Foi formado por mim e eu não percebi isso!”

Nossa protagonista demonstrou capacidade crítica ao olhar para si e foi autêntica no reconhecimento da responsabilidade que tem diante do compromisso social de formar alguém que vai formar o outro. Sua posição é firme e não hesita em assumir a profissão que exerce ao dizer que é professora.

A profissão é indicativa do que fazemos no *mundo/mercado de trabalho*, da forma específica de participação na construção da sociedade. O que somos está estritamente ligado ao que fazemos. À pergunta ‘Quem é você?’ quase sempre se

responde com um: ‘Sou economista’, ‘Sou mecânico’, ‘Sou professor’. (RIOS, 2009, p, 118, grifo da autora).

Percebemos, também, na narrativa de **Montessori**, mais um aspecto relacionado à complexidade da docência, em que o professor, como orientador da aprendizagem, cria possibilidades do estudante produzir-se a si mesmo. Mas nem sempre é fácil se desvencilhar de uma cultura própria que envolve modos de ser, de agir, ou de falar. Contudo, a condição de ser inacabado proporciona ao homem o direito de formar-se sempre. E, nesse processo, a capacidade não só de reconhecer seus limites, mas condições de reverter erros em acertos é uma realidade possível. Neste sentido, para quem almeja a docência, a formação continuada é um imperativo profissional para toda a vida.

“Eu, como professora, me vejo melhor do que cheguei, mas ainda longe de onde pretendo chegar. Como diz Paulo Freire, nós somos seres inacabados. Nós precisamos dessa formação permanente e se a universidade não me dá essa formação eu tenho que correr atrás. Não posso ficar esperando que a Universidade me proporcione curso de capacitação ou formação continuada, se ela não me proporciona, eu tenho maior compromisso comigo. Então, é compromisso meu buscar essa formação continuada.”

Nossa protagonista deixa em evidência sua predisposição para investir em sua formação. Demonstra atitude de ir em frente e não ficar na dependência ou esperar no incerto, que pode ou não acontecer. A atitude consciente de ser docente e de viver a profissão de maneira intensa, por certo, impulsiona **Montessori** a buscar por si e para si seu desenvolvimento profissional. “Ampliar o conhecimento é uma exigência ética” (RIOS, 2008, p. 83).

7.5 Sínteses das Análises

Na tentativa complexa de propor uma síntese dos achados, organizei o quadro abaixo. Longe de revelar a riqueza expressa nos depoimentos, se propõe a um exercício que auxilie a síntese e as conclusões.

Quadro 4– Síntese das Dimensões

Dimensões	Professores			
	Arquimedes	Euclides	Lavoisier	Montessori
Percorso de formação	<ul style="list-style-type: none"> -Ministrou aulas particulares de Matemática -Cursou Licenciatura em Física -Parou os estudos e ficou desestimulado para continuar -Começou a ministrar aula no Ensino Médio -Atrasou um ano na conclusão da graduação -Ingressou imediatamente no Mestrado em Física 	<ul style="list-style-type: none"> -Desde o Ensino Médio ensinava Matemática, dava aula de “reforço” -Fez curso Técnico de Enfermagem -Período inicial de formação com conflitos pessoais, de incertezas e dilemas -Na graduação, fez Licenciatura em Matemática -Participou de pesquisa como PIBIC pelo período de três anos -Ingressou imediatamente no Mestrado em Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> - Fez o curso técnico/ Profissionalizante em Química de Produtos Naturais -Fez o curso de Química em nível de Bacharelado e de Licenciatura -Ministrou aula na rede estadual a partir do 7º período da Graduação 	<ul style="list-style-type: none"> -Fez um curso técnico -Cursou o antigo Magistério, o curso de Pedagogia e o curso de Serviço Social -Atuou como professora da Educação Básica e como administradora-proprietária de uma escola -Exerceu temporariamente a função de Assistente Social -Fez especializações <i>lato sensu</i> em Tecnologia Educacional; Gestão em Saúde Pública; Gestão Escolar -Cursou o Mestrado já na condição de professora universitária
Estímulo para a docência	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação com a área das exatas -Reportagem na mídia sobre a profissão de Físico -Incentivo de um professor 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação com a Matemática -Incentivo de um colega que o via com expressividade na comunicação -História de um matemático contada em um filme assistido -Curso de Graduação o foi encaminhando para isso 	<ul style="list-style-type: none"> -Estágio Curricular Obrigatório na Licenciatura -O apoio e o aprendizado com a supervisora do Estágio -A dinamicidade da docência como diferença do trabalho repetitivo da indústria 	<ul style="list-style-type: none"> -Desejo de seguir a profissão da mãe que era professora da zona rural -As idas e vindas de acompanhar e vivenciar com a mãe a vida na/da escola fizeram parte da escolha decisiva de ser professora

<p>Aprendiza- gens com ex-professores</p>	<p>-Paixão de um dos professores pelo seu trabalho</p> <p>-Noção da realização de um trabalho bem feito</p> <p>-Organização</p> <p>-Percepção de que se pode ser bom profissional</p>	<p>-A forma com que a professora de Psicologia da Educação II abordava os temas</p> <p>-Nem sempre um professor ou sua metodologia atendem às necessidades formativas. (Teoria separada da prática)</p> <p>-Percepção da falta de ética profissional</p>	<p>-Extraí da prática pedagógica de cada professor o útil e o agradável</p> <p>-Maneira mais fácil de facilitar o aprendizado</p> <p>-Observou os professores para agir diferente em relação ao ensino e à aprendizagem</p>	<p>-Ficou marcada a maneira de avaliar de um de seus professores</p> <p>-Um de seus professores a fez perceber a importância de outros conhecimentos além dos saberes técnicos</p>
<p>Contribuição da formação para a prática docente</p>	<p>-Referenciou disciplinas básicas da licenciatura: Práticas de ensino; Legislação do Ensino Básico, em especial a Psicologia da Educação por ajudar a compreender a importância da sensibilidade do professor em relação ao ensino e à aprendizagem</p>	<p>-Referenciou disciplinas de cunho pedagógico que deram noções sobre o ser professor</p> <p>-Professores de Álgebra, Análise e Geometria que ensinavam conhecimentos e a forma de tratar os seus conteúdos</p> <p>-Modo de desenhar, fazer comparações, uma piadinha, maneira de sair de uma situação</p> <p>-O comportamento do professor. A maneira de ensinar, de falar, de atrair a atenção do aluno</p>	<p>-Percepção da necessidade de reverter as dificuldades de ensino e de aprendizagem</p> <p>-Percepção da necessidade de tratar os temas de maneira compreensível para o aluno entrar no mundo microscópico da Química</p>	<p>-Fez referência às especializações de Gestão e Tecnologias Educacionais que a ajudaram no concurso da Universidade e para entrar no Mestrado</p> <p>-Reconhecimento da importância da Especialização de Gestão para a formação, mas também, de que lhe faltava base teórica para a docência</p>
<p>Apoio pessoal e acompanhamento profissional</p>	<p>-Apoio pessoal e profissional da coordenadora acadêmica</p> <p>-Apoio pedagógico de colegas professores mais próximos com mais experiências</p> <p>-Ausência institucional de acompanhamento pedagógico</p>	<p>-Apoio pessoal de ex-colegas de curso</p> <p>-Apoio pedagógico visto como algo muito escasso na Instituição. Dificilmente acontece</p> <p>-Apoio pedagógico de colegas de áreas como Engenharia, Biologia, Química, em especial da Pedagogia</p>	<p>-Apoio pessoal de colegas que já trabalhavam na Instituição</p> <p>-Apoio pedagógico e acadêmico de colegas professores</p> <p>-Não teve acompanhamento pedagógico formação continuada ou treinamento sobre o funcionamento do serviço público</p> <p>-Só uma formação pela Instituição</p>	<p>-Não teve apoio pessoal</p> <p>-Apoio acadêmico-pedagógico de alguns colegas</p>

<p>Experiências marcantes no início da docência universitária</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Dificuldades em conciliar a condição de estudante e de professor -Conciliar aula-mestrado; mestrado-aula -Reação dos alunos que o achavam grosso, estúpido e receava ser taxado de professor isso, professor aquilo, por algumas atitudes em sua prática docente 	<ul style="list-style-type: none"> -Reprovação e trancamento do Mestrado -Retomada e conclusão do Mestrado em outra área de pesquisa -Impacto negativo do nível acadêmico de seus alunos -Ministrar uma disciplina no 7º período sem ter conhecimento teórico e prático -Capacidade de reverter a situação com criatividade pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> -A coordenação de curso mudou o jeito de trabalhar e ter outro olhar sobre a universidade e a docência -Percepção do real funcionamento da universidade -O envolvimento pessoal e profissional na crença de mudar a realidade da universidade 	<ul style="list-style-type: none"> -Ficava desesperada. Tremia, suava em sala de aula -Surpreendeu-se por uma aluna se reportar sobre um assunto aprendido em uma de suas aulas -Capacidade de reverter as experiências negativas em experiências positivas
<p>Desafios da docência</p>	<ul style="list-style-type: none"> -A convivência inicial com colegas mais velhos -Superação das indiferenças ou descrédito por parte dos colegas -Necessidade de estar sempre melhorando -Não ficar estagnado ou parado -A prática da pesquisa -Desenvolvimento profissional 	<ul style="list-style-type: none"> -Alunos com falta de conhecimentos elementares -Dificuldades em níveis diferenciados entre cursos e estudantes -Compreensão da realidade acadêmico-cultural dos estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de base dos estudantes e a gravidade de conhecimentos básicos nas disciplinas das exatas -Continuidade do Programa de Apoio Pedagógico ao estudante com dificuldades de aprendizado -A busca do melhor patamar da docência 	<ul style="list-style-type: none"> -O exercício da docência universitária sem ter o Mestrado -Necessidade de aprender muito, muito, muito -Compromisso responsabilidade de cunho administrativo -Capacidade de reverter os desafios em crescimento profissional

<p>Análise das práticas pedagógicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Provoca os alunos para dizerem se entendem o que ensina -Estimula a prática da dissertação e explicação escrita na resolução envolvendo questões Física/Matemática -Incentiva os experimentos para a percepção da teoria na prática -Reconhece que está melhorando 	<ul style="list-style-type: none"> -Reflete sobre o desempenho da prática no final de cada período -Planeja atividades avaliativas baseadas nas realidades local e global -Abre espaço para discussão e resolução de problemas reais -Constrói as aulas em realidade mais próximas dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> -Procura atualizar sua prática através de leituras de artigos -Usa experiências lúdicas para melhor compreensão dos estudantes -Para ministrar as aulas usa a bagagem de conhecimentos que trouxe dos professores, mas descarta os métodos inoperantes -Percebe a importância de ser professor facilitador do aprendizado 	<ul style="list-style-type: none"> -Não se limita à sua área de conhecimento por perceber a importância de ter experiências em outras áreas -Percepção de estar melhorando a cada dia como docente e a cada ano vai tendo domínio teórico de suas disciplinas -Não se intimida ao lembrar que no início ficava perdida diante os conteúdos -Percebe a necessidade de conhecimentos técnicos e pedagógicos. -Reconhece a necessidade de ter visão política e crítica -Compromisso de trabalhar para desenvolver a visão crítica dos alunos
<p>Concepção de Didática e de saberes docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Era cético em relação à Didática -Percebe a importância da Didática para a forma de ensinar -Visão de alternativas do aluno para aprender -Faz relação do saber do conteúdo com o saber como ensiná-los 	<ul style="list-style-type: none"> -Faz uma relação com a competência de saber, saber fazer o saber, saber ser -saber de sua área; saber fazer esse saber adquirido; saber da cidadania, do cidadão, do ser humano -Contrabalanceamento da área do conhecimento com o conhecimento pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> -Possibilidade de ser avaliado pelos estudantes sobre a metodologia de ensino -Possibilidade de percepção do que é ou não útil para mudanças na prática pedagógica -Percepção de erros e tentativa de corrigi-los -Mudança no método de ensino e no tratamento dos conteúdos 	<ul style="list-style-type: none"> -Visualização da forma diferenciada de trabalhar com crianças da Educação Infantil e com adolescentes -Visualização da forma de trabalhar de cada professor -Articulação com diferentes saberes e conhecimentos

<p>Movimentos para a construção da docência e da identidade profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> -O exercício da docência em paralelo ao exercício da coordenação de curso -Busca de conhecimentos sobre leis e normas gerais e específicas do Ensino Superior -Preparação das aulas e a conciliação do tempo para a organização de atividades acadêmico-administrativas -Pouco movimento em relação à pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> -Participação da formação de professores da Educação Básica -Ida aos colegas de outras áreas em busca de aprendizado -Buscas em livros, <i>blogs</i>, <i>sites</i> da <i>Internet</i> -Tentativas e execução de atividades extra sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> -O exercício da docência em paralelo ao exercício da coordenação de curso -Participação da comissão de vagas de docentes; participação da comissão de concurso 	<ul style="list-style-type: none"> -Percorreu vários espaços setoriais-administrativos como: Coordenadoria do COMEX; comissão de concurso -Exercício da docência em paralelo ao exercício da vice-coordenação de curso Desenvolvimento de projeto de extensão, também se iniciando em projetos de PIBIC
<p>Estratégias de formação e desenvolvimento profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> Institucionalmente está em nível fraco -Ações descontínuas -Caráter de cumprimento burocrático -Não foi de ganho considerável para o conhecimento -Percepção das impossibilidades de continuidades da formação -Ausência de planejamento e ações de formação 	<ul style="list-style-type: none"> Institucionalmente tem muito a melhorar em relação à formação e ao apoio pedagógico -Iniciativa pessoal na busca de sua autoformação -Rotatividade na ministração de disciplinas da área da Matemática -Colega professor usado como parâmetro de melhoria na prática pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> -Olhando o lado da Instituição percebe que está parado -Olhando o lado dos professores percebe o desinteresse de alguns pela própria formação pedagógica -Necessidade de reciclagem como alternativa para professores não se perpetuarem nas mesmas estratégias de ensino -Percebe a necessidade de debates com profissionais de outras regiões 	<ul style="list-style-type: none"> -Participou de um curso de formação -Universidade peca na formação -Estão discursando muito e praticando pouco a formação de professores -Falta investimento institucional em formação continuada e assessoria pedagógica -Percepção da necessidade de uma equipe de assessoramento e um programa de formação continuada

<p>Percepção de si como professor universitário</p>	<p>-Reconhecimento que as atitudes com os alunos não foram as mais corretas</p> <p>-Reconhecimento de possibilidades de melhorar</p> <p>-Percebe-se dinâmico</p> <p>-Percebe-se de mente aberta para a opinião dos colegas e reconhece o perigo de ter a mente fechada</p> <p>-Tinha o falar rude</p> <p>-Vê nos alunos seus melhores avaliadores</p> <p>-Vê-se em condições de oferecer mais e melhor para seus alunos e para a Universidade</p>	<p>-Olha para si como professor de maneira positiva</p> <p>-Percebe que tem melhorado como professor</p> <p>-Mestrado contribuiu com o aumento do saber de sua área</p> <p>-Não se intimida em falar da sua ignorância pedagógica em relação ao laboratório de ensino</p> <p>-Saber fazer o saber e desenvolver-se como professor: foi buscando apoio com colegas professores e trabalhos realizados em conjunto</p> <p>-Preocupa-se com seu aprendizado e com o dos estudantes</p>	<p>-Tenta olhar para si e avaliar seu desempenho no período/semestre acadêmico</p> <p>-Percebe-se, hoje, extremamente diferente. É mais dedicado na docência</p> <p>-Vem tentando deixar alguns vícios da docência do Ensino Médio, o de pegar na mão do aluno e fazer para ele os exercícios</p> <p>-Incentiva o aluno a ter autonomia na busca pelo conhecimento</p> <p>-Faz o planejamento das aulas do período/semestre</p> <p>-Reconhece que o maior desafio é chegar ao melhor da docência, enfrentando a diversidade dos alunos que recebe a cada período</p>	<p>-Percebe-se com grande responsabilidade de contribuir com a formação de outros profissionais</p> <p>-Põe em questionamento seu desempenho em relação à formação dos alunos</p> <p>-Toma para si também a co-responsabilidade pela possível má formação dos estudantes</p> <p>-Percebe-se melhor do que chegou e vem melhorando a cada dia como profissional, mas não é comparável ao nível pretendido</p> <p>-É consciente da necessidade da formação permanente</p>
	<p>-Chateia-se porque os alunos não o procuram para tirar-lhes dúvidas, sentindo-se enciumado por perceber que outros professores são procurados e ele não</p> <p>-Perpassa em seu pensamento o sentimento de medo dos alunos em relação à sua pessoa</p>	<p>-Reflete sobre suas atitudes diante dos alunos em relação ao seu comportamento e suas práticas pedagógicas.</p> <p>-Não se intimida ao dizer que herdou atitudes vingativas de seus professores, mas não mais as utiliza</p>	<p>-Dinamismo da docência o motiva a continuar sendo professor</p>	<p>-Demonstra dinamismo e compromisso pessoal em relação à sua formação</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

8 FINALIZANDO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Nossa, vou ser professor!” (professor Euclides).

“Em alguns momentos, fui rude com os alunos, mas estou melhorando” (professor Arquimedes).

“A gente tem que aprender por nós mesmos pra poder sobreviver. Imagina uma pessoa que faz Licenciatura em Química (e na Universidade) tem que ser administrador e ser advogado” (professor Lavoisier).

“Diante dos alunos, em sala de aula, eu tremia eu suava... Mas, eu digo que tenho a felicidade de não ter experiências negativas, para mim é o contrário, tudo foi positivo” (professora Montessori).

Ao finalizar este estudo, sem pôr o ponto final na temática explorada, quero registrar, nas primeiras linhas deste capítulo, que este percurso, por mim percorrido, foi de grandes aprendizados para minha vida pessoal, mas acima de tudo um espaço especial de formação profissional.

À medida que ia em busca de respostas para o problema proposto pela pesquisa - Como os professores iniciantes se constroem na docência universitária? - Ia, também, me formando, me reformando, me reconstruindo. Em cada etapa da transcrição dos dados coletados, era como se eu me visse, em alguns momentos, nas narrativas dos quatro professores, protagonistas da investigação. Mexia comigo, me impactava, me surpreendia ao sentir a veracidade com que expunham os temas norteadores propostos para eles.

Pela identificação pessoal, os protagonistas: **Arquimedes**, **Euclides** e **Lavoisier** foram caracterizados como jovens, com as idades, no ano da coleta dos dados, de 28, 29 e 29 anos, respectivamente. Evidenciaram compromisso, responsabilidade e dinamismo diante de seus fazeres docentes. A fisionomia e a aparência por conta das idades se confundiam com a de seus alunos. A professora **Montessori**, mesmo à frente no tempo em relação aos demais protagonistas; seus 50 anos de idade não a impediram de ser caracterizada como uma senhora-jovem, de um dinamismo e de uma determinação inconfundíveis.

Todos os quatro protagonistas foram alunos da UFAM na graduação. O Mestrado de Arquimedes, Euclides e Lavoisier na mesma Instituição, com exceção de Montessori. Diante dessas evidências, pode-se concluir que esta Instituição faz cumprir uma de suas finalidades em formar profissionais para contribuir com o desenvolvimento da sociedade e colaborar com a formação de outros.

Para a identificação profissional dos protagonistas como professores iniciantes na

docência universitária, e inseri-los dentro de características básicas, foram levados em consideração os perfis: 1) aqueles que recém concluíram a graduação; 2) aqueles vindos de outros campos profissionais; 3) aqueles que foram docentes na Educação Básica; 4) aqueles que recém concluíram o Mestrado e/ou o Doutorado.

Arquimedes e **Lavoisier**, quando iniciaram a docência universitária, foram professores da Educação Básica contratados, ainda, na condição de estudantes de graduação. **Euclides** não se insere nesse quadro, pois não era professor. **Montessori**, por mais de uma década, foi professora efetiva da Educação Básica. De acordo com os itens acima, **Arquimedes**, **Lavoisier** e **Montessori** são professores iniciantes caracterizados com o perfil profissional do item 3): aqueles que foram docentes na Educação Básica; **Euclides** é professor iniciante caracterizado com o perfil do item 1): aqueles que recém concluíram a graduação. Neste grupo, nenhum protagonista se enquadra nas características dos itens 2 e 4).

Pelas características de **Arquimedes**, **Euclides** e **Lavoisier**, também emerge um grupo que pode ser caracterizado como aqueles que, cursando o Mestrado, se iniciam na docência universitária na condição de estudante-professor. Assim como pelas características de **Montessori**, aqueles que com anos de experiência profissional na Educação Básica iniciaram na docência universitária sem ter cursado o Mestrado. Pela dinamicidade da docência, necessidade de formação e exigências legais, a realidade dos quatro protagonistas, por certo, não é mais a mesma. Contudo, acredito que são *brechas* que surgem para outros estudos nesta direção. Uma vez que a realidade da expansão da Educação Superior, com características de um processo em que emerge a heterogeneidade de estudantes, requer professores mais bem preparados, cômicos de que a docência universitária é uma atividade profissional complexa que exige saberes específicos para o seu exercício. Neste contexto, há necessidade de investimentos em torno da aprendizagem ao longo da vida, com atualizações constantes que deem sustentação aos professores para responderem às mudanças e às transformações da sociedade com compromisso e responsabilidade social, na possibilidade de formar o homem e o cidadão.

De acordo com os critérios de seleção propostos, os quatro protagonistas se caracterizavam como professores iniciantes na docência universitária. O estudo pode evidenciar experiências vivenciadas por três deles, no início da docência, imprimindo, em cada um, significados singulares. **Montessori** – portadora de um currículo de vida embasado por experiências profissionais da Educação Básica – iniciou-se como professora universitária envolvida por dúvidas, medo e insegurança, como se nunca tivera pisado em uma sala de aula. Contudo, evidenciou capacidade de reverter situações negativas a favor de sua construção

docente. **Arquimedes** e **Euclides** se iniciaram na docência universitária na condição de estudante-professor, com o Mestrado em andamento. **Arquimedes**, na tentativa de conciliar os estudos com o exercício da profissão, suas idas e vindas de uma cidade a outra, o deixaram sem a sensibilidade e o tato que dissera ter trazido como contribuição de sua formação acadêmica para a docência. Contudo, reconheceu o esforço para que os alunos o vissem como um professor que mudou para melhor. **Euclides**, depois de aprovado no concurso, vivenciou o dilema de decidir se permaneceria no Mestrado ou se assumiria a profissão. Decidiu pela profissão. Mas, duvidoso se tinha feito a opção certa, teve a resposta positiva com o tempo, na defesa da Dissertação do novo Mestrado. Por sua vez, **Lavoisier** também se iniciou na docência universitária na condição de estudante-professor, mas não evidenciou nenhuma experiência que suscitasse algum significado para ele no início da docência.

As dimensões foram pré-estabelecidas para compreender o processo de construção dos professores iniciantes na docência universitária, mediatizados por movimentos e experiências no cotidiano das práticas docentes, objetivo principal do estudo, no sentido de responder o problema proposto pela pesquisa.

A pesquisa, em si, não tinha a pretensão de fazer comparações entre os professores, mas não se pôde fugir de algumas semelhanças como, por exemplo, o **percurso de formação de Arquimedes e Euclides**, em que os dois enfatizaram a facilidade em lidar com números na área da Matemática e, desde muito cedo, na condição de estudantes do Ensino Médio, já eram procurados para tirar dúvidas e dar aulas particulares para pessoas conhecidas e vizinhos. **Arquimedes** foi despertado para a profissão por uma reportagem de jornal na mídia televisada; **Euclides**, por um filme assistido em mídia audiovisual. Porém, algo mais pôde ser evidenciado no percurso de formação destes dois protagonistas, envolvendo os embates travados e mencionados por eles na trajetória formativa. A decepção causada a **Arquimedes** por uma reprovação na graduação trouxe consequências posteriores que o fizeram parar e quase desistir dos estudos. Mas uma palavra certa, na hora certa, o fez continuar. A falta de recursos financeiros para o transporte dificultava o ir e vir de **Euclides** para a Universidade, mas pela dedicação e pelo desempenho nos estudos, as bolsas do PIBIC foram motivadoras e possibilitaram a sua permanência e conclusão da Graduação. A trajetória pré-docência foi provocadora de experiências passadas, mas presentes na vida destes professores que, apesar de jovens, têm uma vida com histórias de superação acadêmico-pessoal para partilhar.

A experiência vivenciada por **Lavoisier**, em sua trajetória pré-docência, está relacionada com os Estágios Curriculares realizados na Licenciatura e no Bacharelado. O estágio na indústria foi exemplo negativo em funções de atividades repetitivas e cansativas,

diferenciando-se do estágio na escola, em que a dinamicidade da docência fez diferença para **Lavoisier** optar ser professor. A experiência vivenciada por **Montessori** veio da infância, tempo em que acompanhava a mãe-professora para a escola. Nesta fase de vida, foi despertado o desejo de seguir a sua profissão. Apesar de sua formação híbrida e de ter transitado por vários espaços profissionais, hoje não se vê fazendo outra coisa senão a docência.

Cada um desses professores em tempo específico de vida vivenciaram experiências em que o ato de ensinar ou de aprender em espaços diferenciados os direcionaram para a docência, para *ser professor*. Isto denota que a trajetória de uma pessoa é demarcada de significados que ao longo da caminhada podem ser ressignificados influenciando em algo que para muitos é um dilema, a escolha da carreira profissional.

Das **aprendizagens com os ex-professores** foram mencionados modelos e contramodelos. **Arquimedes** evidenciou a paixão com que um de seus professores exercia a profissão. Atitude cativante evidenciada como característica de um bom profissional. Com este professor, aprendeu que o profissional é quem faz a profissão. **Euclides** reconheceu que fez uma *salada* de seus professores. Procurou extrair o melhor de cada um. O domínio dos conteúdos; o comportamento profissional; a maneira de explicar; ou até como sair de uma situação embaraçosa em sala de aula foram importantes aprendizagens. Mas, não omitiu que trouxe na bagagem a *vingança* herdada da atitude de alguns deles. Agia, assim, se os alunos não comparecessem em sua aula. Atitude que ficou para trás ao reconhecer uma prática não proveitosa. **Lavoisier** volta o olhar para a prática pedagógica, para suas metodologias. Coloca-se na posição de seus alunos ao lembrar-se de suas dificuldades na Graduação, procurando não repetir os erros observados em alguns de seus ex-professores. **Montessori** lembra um professor que não limitava sua prática pedagógica por falta de recursos didáticos tecnológicos na época de Graduação. Com ele aprendeu que na docência não existem somente saberes técnicos. Aprendeu com a prática pedagógica desse professor que os seminários não são as únicas formas de avaliar na universidade.

Ficou evidenciado que a prática pedagógica de um professor fala por si. Os professores se constroem, também, baseando-se na prática de seus ex-professores, não só com os modelos, mas com contramodelos. Das práticas destes emergem aprendizagens, quer sejam positivas ou negativas. Mas, os protagonistas tendem a abandonar os contramodelos à medida que ganham maturidade profissional.

O componente curricular Psicologia da Educação, parte da formação pedagógica, foi evidenciado como **contribuição** importante, também, para **Arquimedes e Euclides**, por ter

trazido conhecimentos sobre o professor e o aluno em suas relações com o ensino e a aprendizagem. A forma como os temas eram trabalhados despertou, principalmente, em **Euclides**, o interesse de conhecer mais sobre o aluno como ser humano. Contudo, evidenciou a não contribuição da Didática Geral para sua formação. A forma como os temas eram tratados, a ausência de ética profissional, o despreparo teórico e prático do professor sufocaram as expectativas em relação a este componente curricular. Por sua vez, **Lavoisier** evidenciou temer em cair nos mesmos erros de seus ex-professores: ensinar sem os alunos aprenderem. Evidenciou que a experiência docente vivenciada no Ensino Médio deu suporte para a docência universitária. **Montessori** manifestou a contribuição das especializações realizadas, sendo sua trajetória formativa marcada por uma formação híbrida. Evidenciou uma disciplina ministrada pelo professor Vitor Paro, no Mestrado sanduíche, em que associou o lido com o dito pelo próprio autor.

O conteúdo e a forma desenvolvidos na aula universitária e visualizados em vários ângulos pelos então estudantes na graduação, deixou marcas e imprimiu significado na vida acadêmica. A maneira de ensinar revelou maneiras de ser de seus professores. Por certo, nossos protagonistas se encontram em situação semelhante. A maneira de ensinar revela aos seus alunos a maneira de ser de cada um deles, ou os identifica como pessoa e como profissional.

Ficou evidenciada a ausência institucional no **apoio pessoal e acompanhamento profissional** e, diante da descontinuidade da formação oferecida uma única vez, a iniciativa da Instituição se anulou no sentido da construção docente dos protagonistas. À medida que as necessidades nesta direção iam surgindo, os pares dos colegiados se dispunham para o apoio pedagógico de maneira involuntária. A articulação através de trocas de experiências e o compartilhamento de informações foram evidenciados como estratégias de apoio pedagógico entre os professores. Assim, os professores iniciantes vão se construindo com os esforços pessoais e iniciativas dos pares que, de forma não institucional, se disponibilizavam para esta tarefa.

Os professores ficaram vulneráveis às situações incertas. Esse período de inserção à docência não lhes foi proporcionado apoio ou acompanhamento que possibilitasse maior segurança no campo da docência universitária. Esse é um campo vasto com espaços, ainda, a serem ocupados por professores com mais experiências, com funções legalmente instituídas de assessorar pedagogicamente os menos experientes.

As **experiências** vivenciadas que imprimiram ou deixaram marcas nos protagonistas foram singulares. A desestrutura emocional de **Arquimedes** interferiu no relacionamento

interpessoal, na comunicação professor-aluno e no ensino e na aprendizagem. Esta experiência denotou a necessidade de apoio para professor e alunos envolvidos em questões acadêmico-pedagógicas. Uma experiência que deixou marca em **Euclides** foi ter trabalhado numa disciplina com o 7º período sem ter o conhecimento teórico nem o conhecimento didático. Contudo, a atitude e a ousadia de Euclides suscitaram criatividade para sua prática pedagógica, revertendo uma situação difícil em possibilidades de aprendizagem e formação. A visão ampliada sobre a universidade e seu funcionamento foi uma experiência vivenciada por **Lavoisier**. A condição de coordenador de curso possibilitou a percepção da importância do corpo docente na condução administrativa de uma instituição de Ensino Superior e evidenciou o abalo emocional como descompromisso dos que desacreditam em mudanças na Universidade. **Montessori** foi marcada por uma experiência vivenciada diante dos alunos. A insegurança fez emergir o medo e a angústia diante do novo, do desconhecido. Mas, com ousadia e determinação evidenciou capacidade de reverter experiências negativas em crescimento e desenvolvimento profissional. As experiências foram singulares e cada protagonista as ressignifica de maneira especial.

A experiência é pessoal, é singular e imprime um significado especial em quem está atento ao que acontece no cotidiano da docência. As experiências vivenciadas pelos professores não foram desperdiçadas, mas procuraram agregar valor à pessoa e ao profissional.

Experiências e **desafios** se intercompletam. **Arquimedes** evidenciou que seu principal desafio é começar a pesquisar. Mas, não desconsiderou o de “melhorar sempre” em prol de sua prática docente. A “falta de base”, a ausência de conhecimentos mínimos e as dificuldades de aprendizado dos estudantes foram situações desafiadoras, evidenciadas por **Euclides** e **Lavoisier**. Um dos desafios de **Montessori** foi superar o sentimento de inferioridade que sentia diante dos colegas professores por não ter a formação em nível de Mestrado. Estes professores passaram por momentos desafiadores. Eles foram confrontados com o inesperado. Contudo, os desafios instigaram e promoveram possibilidades de construção na docência universitária.

O pré-conceito e o ceticismo em relação à **Didática** foram superados por **Arquimedes**, ao reconhecer sua importância para a prática pedagógica dos professores universitários. Este vê, na Didática, caminhos para a aprendizagem dos estudantes. Por sua vez, **Euclides** relaciona a Didática ao saber fazer o saber de sua área de formação e evidenciou o saber ser em referência ao professor pessoa/profissional cidadão. **Lavoisier** relaciona a Didática com a forma do ensinar e do aprender, tendo como referência a avaliação,

realizada pelos estudantes, de sua prática pedagógica desenvolvida nas aulas semestrais. **Montessori** faz relação da Didática com a formação dos estudantes, com a forma diferenciada dos professores desenvolverem suas práticas pedagógicas e com o nível de desenvolvimento dos estudantes. Está explícito o valor atribuído à Didática e o reconhecimento para a prática do ensinar e do aprender, mas implícita a importância dada aos saberes docentes.

Na **análise das práticas** pedagógicas, **Arquimedes** evidenciou esforços para melhorar a comunicação e o relacionamento com os estudantes. O *como* no tratamento dos conteúdos emergiu como preocupação no sentido de incentivar o aprendizado. Evidenciou iniciativas para fugir de práticas pedagógicas que estimulam a repetição ou a memorização. Na análise de **Euclides**, a reflexão é o peso aferidor de seu próprio desempenho profissional. Com base em sua autoavaliação, no final de cada período acadêmico, planeja o período posterior. Evidenciou preocupação, também, com o *como*, no tratamento dos conteúdos, trazendo para a realidade do cotidiano local e global as atividades avaliativas, na tentativa de fugir de práticas pedagógicas recorrentes na área da Matemática. **Lavoisier** também evidenciou preocupação com a melhoria de sua prática pedagógica. Reconheceu a necessidade de se movimentar, buscando em pesquisas e estudos a ampliação do conhecimento pedagógico (saberes) para não repetir em sua docência a prática pedagógica vivenciada por ele na Graduação. **Montessori** reconheceu desenvolver sua prática pedagógica com mais segurança profissional e equilíbrio emocional. A busca por conhecimentos, por saberes docentes nas leituras, na interrelação com colegas de outras áreas contribuíram para a melhoria de sua prática. O nível de conhecimento mais alicerçado teoricamente refletiu, em **Montessori**, uma visão crítica da realidade.

Os **movimentos** levados em consideração por **Arquimedes** para a construção da docência e de sua identidade profissional foram as atividades de cunho acadêmico-administrativo. Em especial, evidenciou a gestão da Coordenação de Curso que, para ele, seria impossível somente a gestão de sala de aula proporcionar o aprendizado usufruído com esta atividade. Puderam ser evidenciadas, também, Atividades Acadêmicas de Extensão - ACEs, desenvolvidas pelo professor. Para **Lavoisier**, os movimentos foram vários. Além da gestão de sala de aula, evidenciou movimentar-se por outras funções de características administrativas, como a Coordenação de Curso; Coordenação Acadêmica; membro da Comissão de Vagas; membro da Comissão de Concursos. Foi evidenciada a sua participação como professor no PARFOR, bem como no desenvolvimento de projeto PIBIC. **Lavoisier** considera esses movimentos como produtores de aprendizagens enriquecedoras no início da docência universitária. Os movimentos evidenciados por **Montessori** se expandem também,

para além da gestão da sala de aula. Foi vice-coordenadora de curso; estava na direção da Coordenação dos Projetos de Extensão; foi membro da Comissão de Concursos; estava desenvolvendo PIBIC. Sua predisposição a motivava para envolver-se em todas as atividades disponíveis na Universidade. Esses movimentos, para ela, foram produtores de experiências para sua vida pessoal e profissional. Os movimentos evidenciados por **Euclides** foram os de cunho acadêmico, como a gestão de sala de aula, a participação na organização de eventos científicos locais, a participação, também, como professor no PARFOR.

Sobre as **estratégias** de formação e desenvolvimento profissional, **Arquimedes**, **Euclides**, **Lavoisier** e **Montessori** evidenciaram a descontinuidade do Programa de Formação Institucional, evidenciando, por unanimidade, as necessidades de formação do corpo docente da Universidade. **Euclides**, **Lavoisier** e **Montessori** evidenciaram estratégias individuais de formação e desenvolvimento profissional. Não foi evidenciada por **Arquimedes** estratégia individual neste sentido.

Na **percepção de si** como professor universitário, **Arquimedes** se reconheceu como um professor dinâmico. Relembrou a postura inadequada no início de sua docência em relação ao tratamento dispensado aos estudantes, evidenciando consequências negativas para sua pessoa como professor/profissional. Neste sentido, reconheceu ser desafiado a melhorar sempre. Teme ser um professor estagnado e fechado a novos conhecimentos. Quer ser um professor de mente aberta para crescer e inovar em sua prática docente. **Euclides** percebeu seu crescimento profissional. Reconheceu sua limitação como professor iniciante em relação aos conhecimentos e saberes docentes. Evidenciou predisposição para aprender com os colegas; iniciativa para novas aprendizagens; preocupação com a opinião dos estudantes sobre seu desempenho como professor. Reconheceu a postura inadequada no início da docência em revidar a ausência dos alunos com atitudes vingativas. Evidenciou refletir sobre sua prática pedagógica. **Lavoisier** se percebeu extremamente diferente de quando se iniciou na docência universitária. Evidenciou ser mais dedicado à profissão; se autoavalia; olha para si; reflete sobre sua prática pedagógica; planeja suas atividades acadêmicas; avalia seu desempenho no final de cada semestre acadêmico. Reconheceu ter trazido alguns vícios do Ensino Médio que impediam os estudantes de desenvolver a própria autonomia para os estudos. Evidenciou seu encantamento com a dinamicidade da docência e se sente desafiado com a heterogeneidade das turmas que recebe a cada período acadêmico. **Montessori** se percebeu melhor do que chegou, mas reconheceu que, ainda, está longe de onde pretende chegar. Reconheceu ter personalidade destemida para assumir funções desafiadoras na Universidade. Evidenciou sua identidade de professora; sua responsabilidade com a formação de outros profissionais; seu

compromisso com a própria formação e desenvolvimento profissional. Evidenciou sentir-se responsável e dividir a culpa com os estudantes egressos pela deficiência na formação.

Diante das evidências dos dados analisados, o estudo concluiu que:

- Os professores, protagonistas da pesquisa, que se iniciaram na docência universitária no contexto de expansão e interiorização da Universidade Federal do Amazonas podem se inserir dentro de dois novos grupos de professores iniciantes: 1) aqueles que, cursando o Mestrado, se iniciaram na docência universitária na condição de estudante-professor; 2) aqueles que, com anos de experiência profissional na Educação Básica, iniciaram na docência universitária sem ter cursado o Mestrado. Nenhum dos professores veio para a docência universitária de outros campos profissionais, como também nenhum deles veio da condição de recém-concluintes do Mestrado ou do Doutorado.
- O início da docência dos protagonistas da pesquisa coincidiu com estudos que caracterizam esta fase da docência com as expressões *choque com a realidade; solidão pedagógica; aterrissa como podes; nada ou afunda-te*. Cada um dos professores, por esforço próprio ou com a ajuda solidária ou voluntária de alguns pares, sobreviveu aos embates que emergiram na fase inicial da docência universitária.
- Práticas foram assimiladas com ex-professores modelos e contramodelos. Destes últimos, os professores tendem a abandoná-las ao reconhecerem seu compromisso com a aprendizagem dos estudantes.
- A prática docente dos professores iniciantes não se limitava à sala de aula. Mesmo sem nenhuma experiência na docência universitária, assumiram funções de cunho burocrático-administrativas de grandes responsabilidades, que foram promotoras de amadurecimento e desenvolvimento profissional.
- O dinamismo dos protagonistas, a reflexão sobre suas práticas, o compromisso com a formação dos estudantes, reforçaram o pensamento de que muitos professores iniciantes trazem consigo o desejo de mudanças e ideias de ensinar e aprender, com práticas alternativas para fugir de práticas recorrentes vivenciadas na condição de alunos da Educação Básica, ou na Educação Superior.
- O saber dos professores, no início da docência universitária, trata-se de um saber cultural que parece responder aos desafios que enfrentam, mas sem uma base teórica que fortaleça a necessária profissionalidade.
- Na dinamicidade da prática docente, os professores estão se construindo de forma

singular, se refazendo e configurando uma identidade própria de ser professor. Entretanto, as fragilidades da formação para a docência e a insipiência do apoio institucional no ambiente acadêmico retardam e afetam a construção docente, que se situa mais numa responsabilidade individual do que como parte das políticas públicas que sustentam a expansão da Educação Superior pública no país.

E assim vão se constituindo docentes e se construindo na docência os professores iniciantes, ganhando identidade própria e abrindo espaços para novos estudos nas lacunas emergidas nesta pesquisa.

Fica a esperança de que estudos e reflexões possam contribuir com a qualidade da docência e, conseqüentemente, da Educação Superior. Essa perspectiva é que moveu esta pesquisa e deve sugerir sua continuidade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALARCÃO, Isabel. TAVARES, José. A aprendizagem docente em contexto. In: PRYJMA, Mariêlda (Org.). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: UTFPR, 2013. p. 55-67.
- ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- AUMENTA o número de professores que abandonam as salas de aula. *G1: Jornal Nacional*, São Paulo, 02 fev. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/aumenta-o-numero-de-professores-que-abandonam-salas-de-aula.html>>. Acesso em: 27 fev. 2015.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 35-60.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 5. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora: Portugal, 1994.
- BOLÍVAR, Antonio. *La Identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Ediciones Aljibe, Málaga/ES, 2006.
- BRASIL. *Decreto de 20 de outubro de 2003*. Grupo de Trabalho Interministerial. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 abr. 2014.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb/pdf>>. Acesso em: 16 maio 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano plurianual 2008-2011 - Relatório de avaliação ano base 2008*, Brasília, DF, 2009a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Superior (SESu). REUNI 2008. *Relatório de Primeiro Ano*. Brasília, DF, 2009b.
- BRAVO, Claudia Christina; CARNEIRO, Sá. Vislumbrando aspectos da formação do docente da educação superior de química. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Org.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 135-158.
- BRITO, Rosa Mendonça de. *100 anos Ufam*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo de (Org.). *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalho da contradição. In: d'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. 2. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 15-36.

CICILLINI, Graça Aparecida. Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, Gercina Santana. CICILLINI, Graça Aparecida. (Org.). *Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrecruzam*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Belo Horizonte, MG, 2010. p. 19-43.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (CRUB). UNESCO. *Tendências da Educação Superior para o século XXI*. Brasília, DF: UNESCO, 1999.

CONTRERAS, José Domingo. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. In: ALLIAUD, Andrea y SUÁREZ, Daniel. *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO, 2011. p. 21- 60.

CONTRERAS, José Domingoy; PÉREZ DE LARA, Nuria Ferré. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José Domingo y PÉREZ DE LARA, Nuria Ferré. (Comp.). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata, Madrid, 2010. p. 21-86.

CORRÊA, Priscila Monteiro; PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil. *Olhar do professor*, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <<http://www.uepg.br>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

CORREIA, Wilson. REUNI: vamos continuar calados? *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, ano 7, n. 82, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/082/82/correia.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Enciclopédia da pedagogia universitária*, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 13-29.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidade e desafios. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas. (Org.). *Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 349-374.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 19-81.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. *Qualidade da educação superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 203-214.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. In: PRYJMA, Marielda. (Org.). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: UTFPR, 2013. p. 259-271.

CUNHA, Maria Isabel da. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 27- 57.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Docência na educação superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Veiga (Orgs.). *Profissão docente na educação superior*. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 19-34.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Aprendiz de professor: a importância da abordagem experiencial na construção identitária docente. In: d'ÁVILA, Cristina Maria. (Org.). *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. 2. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 49-62.

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

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

DAY, Christopher. A resiliência, os professores e a qualidade da educação. In: FLORES, Maria Assunção; COUTINHO, Clara. *Formação e trabalho docente: diversidade e convergências*. Santo Tirso, PT: DE FACTO Editores, 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (Org.) *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31. n. 113. out./dez. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Expansão e interiorização da universidade federal de Goiás nos anos 80: a parceria com o poder público municipal*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA, 4., Unicamp, Campinas, 1997. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp>. Acesso em: 18 jun. 2103.

ENRICONE, Délcia. A dimensão pedagógica da prática docente futura. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *A docência na educação Superior: sete olhares*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FAGUNDES, Mauricio César Vitória; BROILO, Cecília Luiza; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. *É possível construir a docência universitária? Apontamos caminhos*. Disponível em: <<http://www.anped.br/trabalhogt04>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

FAUSTINI, Márcia; RAMOS, Maria Beatriz Jacques; MORAES, Maria Lúcia. Relacionamento interpessoal e aprendizagem. In: GRILLO, Marlene; ENRICONE, Délcia. (Org.). *Educação superior: vivências e visão de futuro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 141-151.

FERNANDES, Cleoni; GRILLO, Marlene. Prática pedagógica universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. v. 1: Enciclopédia de pedagogia universitária.

FERNANDES, Preciosa *et al.* O lugar da dimensão pedagógica na formação de professores da universidade do Porto. In: PRYJMA, Marilda (org.). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013. p. 219-238.

FERNANDEZ, Lidia. “Prólogo”. In: LUCARELLI, Elisa (Comp.). *El asesor pedagógico em la universidad: De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires. Paidós, 2000. p. 11-19.

FLORES, Maria Assunção. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. In: FLORES, Maria Assunção (Org.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Edições Almedina, S. A, 2014. p. 217-238.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia de amanhã. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 7-24.

GOMES, Pedro Gilberto. A universidade como lugar de formação - ou como reinventar a universidade? In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. *Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 39-45.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 79-108.

GRILLO, Marlene. Percursos da constituição da docência. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *A docência na educação superior: sete olhares*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 65-79.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue (Org.). *Os rumos da educação superior*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p. 213-224.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. ENRICONE, Délcia (Org.) *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

GROS SALVAT Begoña; ROMANÁ BLAY, Teresa. *Ser professor: palabras sobre la docencia universitaria*. Ediciones Octoedro, S. L. Barcelona, 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*. Brasília, 2012.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Org.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-143.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. *Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 191-202.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria. (Org.) *Ser professor na contemporaneidade*. 2. ed. Curitiba, PR: CVR, 2013. p. 63-78.

LOPES, Amélia. et al. *Fazer da formação um projeto*: formação inicial e identidades profissionais docentes. Legis Editora. Porto/PT, 2007.

LUCARELLI, Elisa. *Teoría y práctica como innovación en docencia*: Investigación y actualización pedagógicas. Cuadernos de Investigación. Buenos Aires: n. 10, 1994.

LUCARELLI, Elisa. *Teoría y práctica en la universidad*: La innovación en las aulas. Buenos Aires: Miño y D'Avila, 2009.

LUCARELLI, Elisa. CUNHA, Maria Isabel da. Construção de conhecimento colaborativo no contexto do Mercosul. In: CUNHA, Maria Isabel da.; LUCARELLI, Elisa. *Estratégias de qualidade do ensino e o assessoramento pedagógico*: Reconhecendo experiências em universidades Ibero-Americanas. Criciúma, SC: UNESC, 2014. p. 29-42.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O educador: qual seu papel na contemporaneidade? In: d'ÁVILA, Cristina Maria. (Org.). *Ser professor na contemporaneidade*: desafios, ludicidade e protagonismo. 2. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 37-47.

MAÑU NOÁIN, José Manuel. *Profesores del siglo XXI*. Ediciones Universidad de Navarra, S.A: Pamplona, 1998.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. (Org.). *El profesorado principiante*: Inserción a la docencia. Barcelona, Espanha: Octoedro, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 03, p. 11-49, ago./dez.2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso: 04/03/2014.

MARCELO GARCÍA, Carlos. PRYJMA, Marielda. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, Mariilda (Org.). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013.

MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Vania Finholdt Angelo. A reconfiguração do trabalho docente no Brasil. In: FLORES, Maria Assunção; COUTINHO, Clara. *Formação e trabalho docente*: diversidade e convergências. Santo Tirso, PT: DE FACTO Editores, 2014.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola. In: LIMA, Emília Freiras de. (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MAYOR RUIZ, Cristina; SÁNCHEZ MORENO, Marita. *El Reto de la formación de los docentes universitarios: una experiencia con profesores noveles*. Universidad de Sevilla, 2000.

MAYOR RUIZ, Cristina. *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Universidade de Sevilla. Secretariado de Publicaciones, 2007.

MEDINA MOYA José Luis; JARAUTA BORRASCA, Beatriz (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Síntesis, 2013. p. 17-35.

MELO, Geovana Ferreira et al. A construção da docência na educação superior: em foco a identidade profissional. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Profissão docente na educação superior*. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 45-54.

MINAYO, Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 61-77.

MONTERO, Lourdes. *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

MOVIMENTO. In: Wikipédia: enciclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, Antonio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMETA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMETA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. Cartas: um universo desvelador de significados na formação do formador? In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. *Práticas docentes e práticas de (auto)formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 91-117.

- RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Docência universitária: uma reflexão sobre esta profissionalidade docente. In: PRYJMA, Marielda. *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Ed. UTFP, 2013. p. 167-180.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: apontamentos para um diálogo. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (Org.). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 117-129.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAMPAIO, Jorge Hamilton; FREITAS, Marta Helena de. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de; MARIZ, Ricardo Spindola; FILHO, José Leão da Cunha. (Org.). *Educação superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores*. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 13-32.
- SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campina, SP: Papirus, 2006. p. 11-25.
- SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*, Goiás, v.8, n. 2, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 12 set. 2013.
- SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, Myrtes (Org.). *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- SCHMUTZ-Brun, Catherine. As múltiplas invenções da abordagem (auto)biográfica na formação inicial dos professores do secundário I e II. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. *Práticas docentes e práticas de (auto)formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 27-54.
- SKLIAR, Carlos. La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. In: CONTRERAS, Jose y PÉREZ de LARA, Nuria. *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata, Madrid, 2010. p. 136-152.
- SILVA, Vera Lúcia Reis da. Estratégias de formação de professores universitários no contexto da expansão e interiorização da Universidade Federal do Amazonas. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias*. Araraquara: SP. Junqueira & Marin, 2014. p. 275-300.
- SÓ 9,3% dos alunos do ensino médio sabem o esperado em matemática. *G1: educação*, São Paulo, 23 dez. 2014. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/12/so-93->

dos-alunos-do-ensino-medio-sabem-o-esperado-em-matematica.html>. Acesso em: 18 fev. 2015.

SOUZA, Eliseu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). *PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2006 -2015*. Manaus,

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Org.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-27.

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

ZABALZA, Miguel Ángel. Formación del profesorado para la enseñanza superior: la búsqueda de la calidad. In: ISAIA, Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Org.). *Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib et al. Docentes universitários iniciantes: contextos, motivações e experiências. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). *Qualidade da educação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 161-183.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

Pesquisadora responsável: Vera Lúcia Reis da Silva
 Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
 Professora Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel da Cunha

Concordo em participar da pesquisa que tem como objeto principal de estudo **professores iniciantes na docência universitária**. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente.

Procedimentos: Fui informado(a) de que os dados serão coletados através de entrevista narrativa, baseada em temas previamente apresentados. As informações serão gravadas em áudio pela pesquisadora e minha participação não me prejudicará pessoal ou profissionalmente. Os dados coletados serão organizados, analisados e apresentados pela pesquisadora em artigos científicos e em eventos na área da Educação.

Benefícios: Os resultados da pesquisa contribuirão com o alargamento do conhecimento sobre o objeto de estudo e poderão suscitar reflexão sobre o vivenciado no contexto da docência universitária.

Confidencialidade: Estou ciente de que minha identidade permanecerá confidencial.

Consentimento: Recebi explicações sobre a pesquisa e a pesquisadora está disponível para esclarecer minhas dúvidas. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Estou recebendo duas vias deste documento, sendo uma para mim e outra para a pesquisadora que assinarei confirmando minha participação.

Nome do participante: _____ Identidade: _____

E-mail: _____ Telefone: _____

Assinatura: _____ Data: 02/06/2014

Declaração de responsabilidade da pesquisadora: Expliquei sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Coloquei-me à disposição para perguntas e esclareci todas as dúvidas. O participante compreendeu minha explicação e aceitou sem imposição assinar este Termo de Consentimento. Tenho como compromisso publicar os resultados da pesquisa em artigos científicos e em eventos na área da Educação. Caso o participante tenha alguma dúvida, pode entrar em contato comigo pelo e-mail; veluresi@gmail.com

Assinatura da pesquisadora responsável: _____