

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA LUIZA FLORIANO DE MOURA BRITTO**

**PENSAMENTO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVIDADE  
DE DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA SOBRE PRÁTICA EDUCATIVA**



**TERESINA/PI**

**2021**

ANA LUIZA FLORIANO DE MOURA BRITTO

**PENSAMENTO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVIDADE  
DE DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA SOBRE PRÁTICA EDUCATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação –  
Doutorado em Educação da Universidade Federal do  
Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de  
Doutora em Educação na Linha de Pesquisa:  
Formação Docente e Prática Educativa, sob a  
orientação da Profa. Dra. Josania Lima Portela  
Carvalhêdo.

**TERESINA/PI**

**2021**

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

B862p Britto, Ana Luiza Floriano de Moura.  
Pensamento de professores do ensino superior : narratividade de  
docentes em início de carreira sobre prática educativa / Ana Luiza  
Floriano de Moura Britto. -- 2021.  
193 f. : il.

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

“Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josania Lima Portela Carvalhêdo.”

1. Ensino superior – Estudo e ensino. 2. Docência - Prática  
educativa. 3. Pensamento de professores iniciantes. I. Carvalhêdo,  
Josania Lima Portela. II. Título.

CDD 378

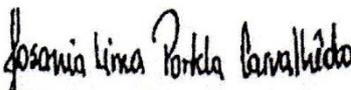
ANA LUIZA FLORIANO DE MOURA BRITTO

**PENSAMENTO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVIDADE  
DE DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA SOBRE PRÁTICA EDUCATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação na Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Teresina, 26 / 07 / 2021

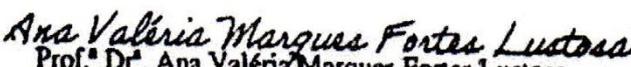
BANCA EXAMINADORA

  
Prof.ª Dr.ª Josania Lima Portela Carvalhêdo  
Presidente (Orientadora)/ UFPI

  
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza  
Examinador Externo/ UNEB

  
Prof.ª Dr.ª Ione da Silva Cunha Nogueira  
Examinadora Externa/ UFMS

  
Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho  
Examinador Interno/ UFPI

  
Prof.ª Dr.ª Ana Valéria Marques Fortes Lustosa  
Examinadora Interna/ UFPI

*Dedico este trabalho a Deus, por estar ao meu lado em todos os momentos da minha vida, me dando força, sabedoria e entendimento vindos do alto. Gratidão meu Deus amado por tudo! Glórias somente a Ti!*

## AGRADECIMENTOS

Ser grato é belo! É ser sensível e reconhecer que “é impossível ser feliz sozinho” (JOBIM, 1977). A gratidão ecoa em mim nesse momento. E faltam palavras para descrever tamanha gratidão que sinto pela finalização deste trabalho. Glória a Deus! Início esses agradecimentos dando glórias “ao único que é digno de receber, a honra e a glória, a força e o poder”. Obrigada, Senhor, por me permitir chegar até aqui, diante do caos que estamos vivendo nesse período de pandemia. “Mas graças a Deus, que sempre nos conduz vitoriosamente em Cristo e por nosso intermédio exala em todo lugar a fragrância do seu conhecimento”. (2 Coríntios 2:14).

Agradeço imensamente à minha querida mãe, Cipriana Floriano Melo, meu exemplo de força, determinação, amor e companheirismo. Obrigada “Cicizinha” por não ter medido esforços para proporcionar tantos aprendizados para nós. Gratidão por ser essa mulher maravilhosa, amiga e companheira. Te amo! Essa vitória é nossa!

Gratidão ao meu companheiro da vida, Felipe, pela parceria, amor e companheirismo. “Bem”, te agradeço por sempre me apoiar em cada passo que decido trilhar e por sempre segurar minha mão nos dias de luta e nos dias de glórias. Agradeço também, às minhas filhas, Morena e Frida, pelo imenso amor compartilhado. Vocês são luz e alegria na minha vida. “O amor tem 4 letras e por certo 4 patas, não diferencia ouro ou um pedaço de lata, não fala, não sabe ler, mas diz tudo pra você com o poder de um olhar...” (BESSA, 2017).

Obrigada, também, à minha irmã Carol e ao meu cunhado Cleyderson, pela força e garra, pelo companheirismo e pelas palavras de ânimo. Gratidão aos meus sobrinhos amados, Theo e Lia, pela pureza, carinho e amor. Agradeço também meu padrasto Moisés, pelo apoio e carinho.

À família Brito, por estar sempre ao meu lado. Gratidão à minha sogra querida, Raimundinha, por ser minha amiga e confidente. Obrigada tia, pelas orações! À professora Antonia Edna, por sempre me proporcionar grandes aprendizagens de vida pessoal e profissional. À minha cunhada Fernanda e a meu sobrinho Luiz Fernando, pelos momentos de alegria compartilhados e pelo carinho de sempre e para sempre.

À família Floriano meu agradecimento carinhoso, em especial à Tia Amor e o Tio Osiel, pelas palavras de incentivo e por me mostrarem que sempre estarão ao meu lado. Agradeço ao meu pai (*in memoriam*), pelo carinho e amor.

Às minhas orientadoras queridas, Profa. Glória Lima e Profa. Josania Carvalhêdo, pela paciência, pelos ensinamentos e por compartilharem maravilhosas aprendizagens nesses quatro anos de doutorado. Levarei para vida! À minha turma querida de Doutorado em Educação, da

Universidade Federal do Piauí, pelos inúmeros exemplos de vida, de fé, e de determinação. Vocês são exemplos! Às minhas amigas Luana, Amanda, Adriana, Náldia e Celene, pela linda amizade, pela paciência e lutas compartilhadas. Amo vocês!

À minha turma de jovens iniciantes no Ensino Superior, pelo compartilhamento de grandes momentos de produção de conhecimento e por saber que estamos juntos nessa jornada pessoal e profissional. Agradeço imensamente à Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Possidônio Queiroz em Oeiras/PI, por ter me acolhido tão bem nesse início de carreira. Gratidão UESPI! Agradecimento especial, também, aos meus amigos da UESPI, Katyanna, Marina, Lucivando, Marcelo e Djanês. Um caloroso abraço nos meus queridos alunos pela força, pelas mensagens de ânimo e por entenderem minhas ausências em determinados momentos.

Aos meus amigos de vida e de luta, por estarem sempre comigo segurando a minha mão em todas as fases da minha trajetória de vida.

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (PAULO FREIRE).*

BRITTO, Ana Luiza Floriano de Moura. **Pensamento de professores do ensino superior: narratividade de docentes em início de carreira sobre prática educativa.** Tese (Doutorado em Educação). 193f. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

## RESUMO

A prática educativa merece uma análise criteriosa por se constituir atividade que materializa a educação em diferentes contextos e em diversos formatos: sistemática, formal ou informal. Em relação à prática educativa que se desenvolve no Ensino Superior aparece como instrumento para garantir a formação profissional dos estudantes, pautada em saberes fundamentais para a inserção cidadã. Diante desse entendimento, a pesquisa em questão está situada no campo de estudos relacionados ao Paradigma do pensamento do professor, na perspectiva de compreender os pensamentos docentes em torno de suas práticas educativas. Neste cenário, tem como personagem o professor iniciante, profissional que se encontra em uma fase significativa de construção da identidade docente e na constituição de sua docência. Define como tese que a prática educativa apresenta singularidades no que concerne à docência de professores iniciantes no ensino superior, tendo como suporte explicativo-compreensivo o paradigma do pensamento do professor, considerando as condições objetivas e subjetivas para o seu desenvolvimento. A temática de estudo está relacionada à linha de pesquisa Formação de professores e práticas da docência, apresentando a seguinte questão-problema: Como se configura o pensamento de professores em início de carreira, no desenvolvimento da prática educativa, na docência do ensino superior, considerando as condições objetivas e subjetivas? Apresenta como objetivo geral analisar o pensamento de professores em início de carreira no desenvolvimento da prática educativa, na docência do ensino superior, considerando as condições objetivas e subjetivas. Em decorrência, delinea os seguintes objetivos específicos: compreender o que pensam professores em início de carreira no desenvolvimento da prática educativa quanto à docência no ensino superior; caracterizar a prática educativa de professores em início de carreira quanto aos aspectos teóricos e metodológicos da docência no ensino superior; identificar os saberes e os fazeres de professores em início de carreira em relação à docência, no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior; descrever, à luz do pensamento de professores em início de carreira, os cenários de ocorrências da docência no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior. Seu embasamento teórico está referendado, na perspectiva do pensamento do professor, em Januario (1996), Clark e Peterson (1986), García (1987), entre outros. Em Pimenta e Anastasiou (2014), Tardif e Lessard (2008), Freire (1996), Franco (2012; 2016), Libâneo (2013), dialoga com a prática educativa e a docência no ensino superior. Dialoga na perspectiva dos professores iniciantes, estudos de Gaeta e Masetto (2013), Nóvoa (2019), Tardif e Raymond (2000), Huberman (2000), Perrenoud (2002) e outros. Utiliza como fundamento metodológico, discussões referendadas na investigação qualitativa, segundo o paradigma do pensamento do professor, empregando o método (auto)biográfico. Na perspectiva da técnica de produção de dados, define como procedimentos a entrevista narrativa e o diário reflexivo, conforme orientações de Appel (2005), Freitas e Medrado (2013). Conta com a participação de oito professores-colaboradores selecionados de acordo com os seguintes critérios: ter formação superior; ser professor iniciante no ensino superior, tendo, em média, até sete anos de atuação nesse nível de ensino; tempo de exercício profissional no ensino superior até sete anos de atuação; e ser professor iniciante no ensino superior. A análise interpretativa-compreensiva, conforme Souza (2004), mostra que o desenvolvimento da docência no ensino superior demarca saberes e fazeres da prática educativa, a exemplo a constituição da professoralidade no início da carreira. Mostra, ainda, que os docentes apresentam pensamentos sobre seus saberes e fazeres envolvidos na prática educativa nos primeiros anos da docência e os cenários para o

desenvolvimento dessa prática no ensino superior, considerando o cotidiano de cada um, repensando suas ações, na perspectiva de mudança, estimulando a reflexão crítica.

**Palavras-chave:** Pensamento de professores iniciantes. Prática Educativa. Docência. Ensino Superior.

BRITTO, Ana Luiza Floriano de Moura. **Pensamento de professores do ensino superior: narratividade de docentes em início de carreira sobre prática educativa.** Tese (Doutorado em Educação). 193f. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

### ABSTRACT

The educational practice deserves a thorough analysis since it is an activity that materializes education in different contexts and formats: systematic, formal, or informal. Regarding the educational practice that is developed in higher education it appears as a device to ensure the professional formation of the undergraduates, guided by fundamental knowledge for citizen insertion. In view of this understanding, this research is situated in the field of studies related to the thinking of professors, in the perspective of understanding their thoughts about their educational practices. In this scenario, we have the beginner professor as the focus, a professional who is in a significant phase of formation of teaching identity and the constitution of teaching practice. It is defined as theses the conjecture that the teaching practice features singularities concerning the teaching of beginner professors in higher education, having as understanding-explanatory support the thinking of the professor paradigm, considering the objective and subjective conditions for their development. The choosing of this theme of study is related to the Teacher Training and Educational Practice research line, introducing the following problem question: how is the thinking of beginner professors in higher education configured, in the development of educational practice in higher education teaching considering the objective and subjective conditions? The general objective is to analyze the thinking of higher education beginner professors in the development of educational practice, in higher education teaching, considering the objective and subjective conditions. As a result, it outlines the following specific objectives: understanding what professors at the beginning of their careers think in the development of teaching practice regarding higher education; characterizing the teaching practice of professors at the beginning of their careers as to theoretical and methodological aspects of teaching in higher education; identifying the knowledge and actions of professors at the beginning of their careers in relation to teaching, in the development of educational practice in higher education; describing, in light of the thinking of professors at the beginning of their careers, the occurrences of teaching scenarios in the development of educational practice in higher education. The theoretical foundation is countersigned, in the perspective of the thinking of professors, by Januario (1996); Clark and Peterson (1986), Garcia (1987), among others. By Pimenta and Anastasiou (2014), Tardif e Lessard (2008), Freire (1996), Franco (2012; 2016), Libâneo (2013), we dialog with the educational practice and higher education teaching. In the dialog about the perspective of beginner professor we utilized Gaeta and Masetto (2013), Nóvoa (2019), Tardif e Raymond (2000), Huberman (2000), Perrenoud (2002) and others. It is used, as methodological forwarding, countersigned discussions in qualitative research, according to the paradigm of the thinking of professors, employing (auto)biographical method. In the perspective of data production technique, the narrative interview and the reflexive diary are defined as proceedings, in accordance with the guidelines of Appel (2005), Freitas and Medrado (2013). Eight selected professor-collaborators participated in accordance with the following criteria: have higher education; be a higher education teacher; time of professional practice in higher education up to seven years of experience; and to be a beginning teacher in higher education. The interpretive-understanding analysis, according to Souza (2004), shows that the development of teaching in higher education demarcates knowledge and actions of educational practice, such as the constitution of professorship at the beginning of their career. It also shows that the professors present thoughts about their knowledges and actions involved in the educational practice in the first

years of teaching, guided in the development of this practice in higher education, considering the daily life of each individual, rethinking their actions in the perspective of change, stimulating critical reflection.

**Keywords:** Beginning teachers thinking. Educational Practice. Teaching. University education.

BRITTO, Ana Luiza Floriano de Moura. **Pensamento de professores do ensino superior: narrativa de docentes em início de carreira sobre prática educativa.** Tese (Doutorado em Educação). 193f. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

## RESUMÉ

La pratique éducatif mérite une analyse critique pour se faire une activité que se materialize dans l'éducation em divers aspects et aussi des formats differents: systematique, formel ou informel. La pratique éducatif que se déroule dans l'enseignement superieur se montre em tant que outils pour assurer la formation professionnelle des étudiants, base sur connaissances fondamentales pour em faire des citoyens. Pour ça, la recherche parler du pensment du professeur avec le bu de comprendre la pensé du professeur autor de ses pratiques pedagogiques. Dans cette pespective, nous avons comme interlocuteur le professeur débutant, le professionnel que se trouve dans une phase importante de construction d'identite d'enseignement de se faire professeur dans as propre pratique. La thèse montre que la pratique éducatif montre des singularités concernant à l'enseignement des professeurs débutants dans l'enseignement supérieur, considerant que sa materialité a comme une base théorique la pensé du professeur et bien aussi les conditions objectives et subjective dans le développement de ses savoirs. La tematique est né des études en Formation de professeurs et aussi lié a la recherche de formation de professeurs et de la pratique éducatif que propose une question: Comment se forme la pensé duproesseurs des études supérieurs au début de as carrière, dans le développement de la pratique éducatif par rapport aux savoirs et se quils on fait en considerant les conditions objectifs e subjectifs? L'objectif general est d'analyser la pensé des professeurs des études supérieurs au début de as carrière d'enseignant, dans le développement de la pratique éducatif em considerant les conditions subjectifs et objectifs. En conséquence, il définit les objectifs spécifiques suivants: comprendre ce que les enseignants pensent en début de carrière dans le développement de la pratique éducative concernant l'enseignement dans l'enseignement supérieur; caractériser la pratique éducative des enseignants en début de carrière en ce qui concerne les aspects théoriques et méthodologiques de l'enseignement dans l'enseignement supérieur; identifier les connaissances et les actions des enseignants en début de carrière en relation avec l'enseignement, dans le développement de la pratique éducative dans l'enseignement supérieur; et de décrire, à la lumière de la pensée des enseignants en début de carrière, les scénarios d'occurrences de l'enseignement dans le développement de la pratique éducative dans l'enseignement supérieur. Sa base théorique est assuré pour Pimenta et Anastasiou (2014), Januario (1996) ; Clark et Peterson (1986), Tardif et Lessard (2008), Freire (1996), Franco (2012; 2016), Libâneo (2013), Gaeta et Masetto (2013), Nóvoa (2019), Tardif et Raymond (2000), Huberman (2000), Perrenoud (2002) et d'autres. As base théorique est lié à Pimenta e Anastasiou (2014), Januario (1996); Clark e Peterson (1986), Tardif e Lessard (2008), Freire (1996), Franco (2012; 2016), Libâneo (2013), Gaeta e Masetto (2013), Nóvoa (2019), Tardif e Raymond (2000), Huberman (2000), Perrenoud (2002) et d'autres. On utilise la méthodologie des discussions dans la perspective de la recherche qualitatif, segundo o paradigma do pensamento do professor, empregando o método (auto)biográfico. selon le paradigme de la pensée de l'enseignant, en utilisant la méthode (auto)biographique. Dans la production de données, il définit comme procédures l'entretien narratif et le journal de réflexion, selon Appel (2005), Freitas et Medrado (2013). On a la participation de huit enseignants-collaborateurs sélectionnés selon les critères suivants: avoir fait des études supérieures; être enseignant dans l'enseignement supérieur; le temps de pratique professionnelle dans l'enseignement supérieur jusqu'à sept ans de pratique; et être un enseignant débutant dans l'enseignement. L'analyse interprétative-complète, selon Souza

(2004), montre que le développement de l'enseignement dans l'enseignement supérieur délimite les connaissances et les actions de la pratique éducative, telles que la constitution de l'enseignement en début de carrière. Montre encore que les professeurs montrent pensés sur ses savoirs d'enseignement et as manière de les faire liés à ses pratiques éducatif dans les premières années en tant que professeur tandis que les professeurs présentent ses expériences et ses pratiques dans ces premières années de pratique, basé sur le développement de cette pratique dans l'enseignement supérieur, en considérant le quotidien de chacun, en repensant leurs actions, dans la perspective du changement, en stimulant la réflexion critique.

**Mots-clés:** Pratique éducative. Enseignement. Études supérieures. Professeur débutant.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

|          |   |   |
|----------|---|---|
| CEFET/PI | - | Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí                     |
| CEPEX    | - | Conselho de Ensino de Pesquisa e Extensão                           |
| FADEP    | - | Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí |
| IFES     | - | Instituição Federal de Ensino Superior                              |
| IFPI     | - | Instituto Federal do Piauí  |
| LDB      | - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                      |
| PIBEU    | - | Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária          |
| PIBIC    | - | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica            |
| PPGE     | - | Programa de Pós-Graduação em Educação                               |
| TCLE     | - | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                          |
| UESPI    | - | Universidade Estadual do Piauí                                      |
| UFDF     | - | Universidade Federal do Delta do Parnaíba                           |
| UFPI     | - | Universidade Federal do Piauí                                       |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Diário Reflexivo .....   | 44  |
| Figura 2 – Carta de apresentação .....  | 44  |
| Figura 3 – Plano de análise .....   | 59  |
| Figura 4 – Modelo de estudo do ensino .....   | 86  |
| Figura 5 – Modelo de processamento da informação do professor .....   | 90  |
| Figura 6 – O carácter cíclico das decisões do ensino .....  | 95  |
| Figura 7 – Fase de iniciação ao ensino.....   | 107 |
| Figura 8 – Unidade temática de análise: Pensamento dos professores em início de carreira quanto à constituição da professoralidade no ensino superior ..... | 114 |
| Figura 9 – Narrativa de Maria Cebolinha.....  | 115 |
| Figura 10 – Narrativa de Magali.....  | 116 |
| Figura 11 – Narrativa de Chico Bento .....  | 119 |
| Figura 12 – Narrativa de Chico Bento .....  | 120 |
| Figura 13 – Narrativa de Cebola.....  | 122 |
| Figura 14 – Narrativa de Mônica.....  | 123 |
| Figura 15 – Narrativa de Chico Bento .....  | 124 |
| Figura 16 – Narrativa de Denise.....  | 125 |
| Figura 17 – Quais os pensamentos dos profissionais iniciantes no ensino superior sobre como se constituíram professores?.....                               | 126 |
| Figura 18 – Prática educativa de professores em início de carreira no ensino superior: unidades temáticas de análise .....                                  | 128 |
| Figura 19 – Narrativa de Cascão .....   | 129 |
| Figura 20 – Narrativa de Mônica.....  | 131 |
| Figura 21 – Narrativas de Magali e Chico Bento.....   | 132 |
| Figura 22 – Narrativas de Cascuda e Mônica .....  | 134 |
| Figura 23 – Narrativas de Cascão e Denise.....  | 137 |
| Figura 24 – Narrativa de Maria Cebolinha.....   | 139 |
| Figura 25 – Narrativa de Cascuda .....  | 140 |
| Figura 26 – Narrativa de Chico Bento .....  | 141 |
| Figura 27 – As singularidades da prática educativa de docentes iniciantes no ensino superior: síntese reflexiva.....  | 142 |
| Figura 28 – Narrativa de Maria Cebolinha.....   | 145 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 29 – Narrativa de Magali.....  | 146 |
| Figura 30 – Narrativa de Chico Bento .....  | 148 |
| Figura 31 – Narrativa de Cebola.....  | 149 |
| Figura 32 – Narrativa de Cebola.....  | 150 |
| Figura 33 – Pensamento dos professores em início de carreira sobre saberes e fazeres da docência do ensino superior no desenvolvimento da prática educativa ..... | 151 |
| Figura 34 – Unidade temática de análise: Pensamento do professor sobre os cenários da docência no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior.....    | 152 |
| Figura 35 – Narrativa de Mônica.....  | 153 |
| Figura 36 – Narrativa de Cascão .....   | 154 |
| Figura 37 – Narrativa de Magali.....  | 155 |
| Figura 38 – Narrativa de Chico Bento .....  | 156 |
| Figura 39 – Narrativas de Denise e Cascuda .....  | 157 |
| Figura 40 – Pensamento do professor sobre os cenários da docência no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior .....                                | 159 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Momento inicial da entrevista narrativa autobiográfica .....  | 37  |
| Quadro 2 – Questão narrativa autobiográfica .....  | 38  |
| Quadro 3 – Exemplificação de pergunta não imanente proposta na pesquisa .....  | 39  |
| Quadro 4 – Roteiro do diário autobiográfico reflexivo .....  | 45  |
| Quadro 5 – Interlocutores da pesquisa e tempo de atuação profissional.....   | 47  |
| Quadro 6 – Magali: “Sempre quis ser professora e esse desejo foi expresso já na infância...”<br>.....  | 48  |
| Quadro 7 – Mônica: “Vários professores serviram de modelo para que o gosto pela docência<br>se tornasse cada vez mais real” .....  | 48  |
| Quadro 8 – Cebola: “Sou bacharel em Matemática pela UFPI, comecei meus estudos em<br>2011 e conclui em 2015” .....   | 49  |
| Quadro 9 – Cascão: “Acho que o ponto mais importante para compreensão de quem eu sou<br>tem relação com o modo como me tornei professor” .....   | 49  |
| Quadro 10 – Maria Cebolinha: “Primeiro retomo a minha história de vida porque penso que,<br>para conhecer o percurso formativo e profissional de uma professora,<br>primeiramente, é preciso saber quem é a pessoa dessa trajetória” ..... | 50  |
| Quadro 11 – Chico Bento: “Mas, para além de afunilamentos teóricos, me considero um<br>pedagogo aberto a multidimensionalidade da atuação profissional na<br>Pedagogia”.....   | 50  |
| Quadro 12 – Denise: “Mesmo com todo trabalho desenvolvido eles me viam apenas como<br>orientadora educacional e não como professora, para eles era uma espécie de<br>monitora” .....   | 51  |
| Quadro 13 – Cascuda: “Sou filha de escola pública. Digo isso inicialmente porque, como<br>docente de uma universidade pública, penso ser fundamental fortalecer o<br>ensino público, gratuito e de qualidade como direito de todos” .....  | 51  |
| Quadro 14 – Sujeitos da pesquisa – UESPI.....  | 54  |
| Quadro 15 – Sujeitos da pesquisa – UFPI.....   | 55  |
| Quadro 16 – Sujeitos da pesquisa – IFPI .....  | 57  |
| Quadro 17 – O professor e a aprendizagem de habilidades e atitudes pelos alunos, para além<br>da aprendizagem dos conteúdos .....  | 77  |
| Quadro 18 – Dimensiones y componentes del conocimiento profesional .....   | 98  |
| Quadro 19 – Carreira docente .....   | 105 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1“EU CRESCI!”: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS DA CONSTRUÇÃO DE UMA DOCENTE INICIANTE.....</b>   | <b>21</b> |
| <b>2“NESSA LONGA ESTRADA DA PESQUISA”: TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA COM PROFESSORES INICIANTE</b> .....  | <b>30</b> |
| 2.1 AUTOBIOGRAFIA EM FOCO: DELINEAMENTO DO ESTUDO COM NARRATIVAS .....  | 32        |
| 2.2 EXPERIENCIAR É FORMAR: PRODUÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....   | 36        |
| 2.3 RECORDAR É REFERENCIAR: PRODUÇÃO DO DIÁRIO AUTOBIOGRÁFICO REFLEXIVO COM APOIO NO PARADIGMA DO PENSAMENTO DE PROFESSORES.....                      | 40        |
| 2.4 “ELES CRESCERAM!”: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS NARRADORES DO ESTUDO .....  | 46        |
| 2.5 “NAS ESCOLAS, NAS RUAS, CAMPOS, CONSTRUÇÕES...”: CENÁRIOS DE OCORRÊNCIAS DA PRÁTICA EDUCATIVA E DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....               | 52        |
| 2.6 ANÁLISE INTERPRETATIVA-COMPREENSIVA: ORGANIZAÇÃO DA EMPÍRIA   | 57        |
| <b>3 “DOCÊNCIA E PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR: O SER/FAZER PROFESSOR” .....</b>   | <b>61</b> |
| 3.1 AS “PRÁTICAS” NO CONTEXTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS .....                                       | 62        |
| 3.2 SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR: VELHOS E NOVOS DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA .....  | 66        |
| 3.3 O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR COMO COMPONENTE DA PRÁTICA EDUCATIVA: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA ..... | 74        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4“E O PENSAMENTO É O FUNDAMENTO, EU GANHO O MUNDO SEM SAIR DO LUGAR...”: DIÁLOGOS COM O PARADIGMA DO PENSAMENTO DO PROFESSOR.....</b>                  | <b>82</b>  |
| 4.1 DIÁLOGOS ACERCA DO ENSINO: PARADIGMAS-BASE PARA O AVANÇO TEÓRICO .....  | 85         |
| 4.2 PARADIGMA DO PENSAMENTO DO PROFESSOR: ORIGENS E REFLEXÕES ...   | 88         |
| 4.3 O PENSAMENTO DO PROFESSOR: CARACTERÍSTICAS E PREMISSAS DE ANÁLISE .....   | 90         |
| 4.4 PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXIVIDADE ACERCA DOS PENSAMENTOS DE PROFESSORES INICIANTES.....   | 94         |
| <br>  |            |
| <b>5 “E O CERTO É QUE EU NÃO SEI O QUE VIRÁ...”: OS PRIMEIROS PASSOS NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR.....</b>  | <b>99</b>  |
| 5.1 AS GARATUJAS NO INÍCIO DA PROFISSÃO: REPRESENTAÇÕES DE COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES .....  | 101        |
| 5.2 COMO OS INICIANTES SE TORNAM PROFESSORES? DIÁLOGOS COM A PROFESSORALIDADE DOCENTE .....   | 109        |
| <br>  |            |
| <b>6“DEIXE-ME IR, PRECISO ANDAR...”: OS PROFESSORES INICIANTES NO ENSINO SUPERIOR NARRAM SUAS ANDANÇAS .....</b>  | <b>112</b> |
| 6.1 PENSAMENTO DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA QUANTO AO ENSINO SUPERIOR .....  | 114        |
| 6.2 PENSAMENTO DOS PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NOS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR .....  | 127        |
| <b>6.2.1 Desenvolvimento da prática educativa nos primeiros anos da docência no ensino superior.....</b>  | <b>129</b> |
| <b>6.2.2 Aspectos teóricos e metodológicos da prática educativa no ensino superior .....</b>  | <b>136</b> |
| 6.3 PENSAMENTO DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA SOBRE SABERES E FAZERES DA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA ..... | 143        |
| 6.4 PENSAMENTO DO PROFESSOR SOBRE OS CENÁRIOS DA DOCÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR.....                                 | 152        |

|   |     |
|---|-----|
| <b>7“É APENAS O COMEÇO DE UMA BELA TRAJETÓRIA: ENCAMINHAMENTOS (IN)CONCLUSIVOS”</b> ..... | 161 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 169 |
| <b>APÊNDICES</b> .....  | 180 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA .....  | 181 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO DO DIÁRIO REFLEXIVO.....   | 182 |
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....                             | 183 |
| APÊNDICE D – TERMO DE CONFIABILIDADE .....  | 185 |
| APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA DECLARAÇÃO...                           | 186 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 187 |
| ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....   | 188 |

**1 “EU CRESCI!”: CONSIDERAÇÕES  
INTRODUTÓRIAS DA CONSTRUÇÃO DE  
UMA DOCENTE INICIANTE**



# 1 “EU CRESCI!”: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS DA CONSTRUÇÃO DE UMA DOCENTE INICIANTE

*Eu cresci agora sou mulher  
Tenho que encarar com muita fé,  
Seria o bastante  
Eu vou seguir o meu caminho  
(GIBB et al, 2000).*

O destaque deste trabalho em torno do professor iniciante vai além de uma simples escolha da temática de estudo. Está imbricado na minha história de vida, tanto pessoal, quanto profissional. Nesse contexto, a partir das experiências vivenciadas, inicio esta narrativa de si afirmando que ser professor é um trabalho complexo. Digo isso sempre aos meus alunos, pois a construção da minha identidade como docente tem mostrado esse fato. Não é fácil ser professor, constituir-se professor, continuar sendo professor. Afirmo isso com base nas minhas próprias experiências. Essas primeiras linhas são necessárias, justamente, para justificar a escolha da temática deste trabalho, que se encontra detalhada nos escritos subsequentes, no decorrer destas considerações introdutórias.

Na condição de professora iniciante na docência superior, inicio narrando sobre vivências, narrando um pouco da minha trajetória de vida – importante frisar a escolha pela primeira pessoa, uma vez que me apresento como professora iniciante, assim como o objeto de estudo delineado -, considerando as aprendizagens construídas, as frustrações sofridas e o desenvolvimento profissional alcançado.

Principio essa narrativa afirmando que não sonhava em ser professora. Meu sonho estava nas quadras de vôlei. Ser jogadora profissional de vôlei, sempre foi meu maior desejo. Todavia, diante de algumas dificuldades da vida, não consegui concretizar este desejo. A partir de então, transferi esta meta para outra profissão. Entra em cena o jornalismo. Entretanto, alguns semestres cursados... essa meta sai de cena. Um novo capítulo se inicia na minha trajetória acadêmica, surge um novo cenário, entra em cena a Pedagogia. Ao cursar as primeiras disciplinas, vencer os semestres iniciais do curso, a dúvida ainda tomava conta dos meus pensamentos: serei professora?

Ao chegar ao quarto período do curso, iniciei estágio não obrigatório no 1º ano do ensino fundamental, em uma escola particular de Teresina. Esse novo cenário de aprendizagem me aproximou da carreira docente. Vivenciei experiências marcantes que fizeram surgir uma nova

inquietação: seria uma boa professora? Um novo enredo tomava forma: a identificação com a profissão. Nesse contexto, que oportunizou novas vivências, finalizei o curso e, enfim, licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Um novo ciclo se iniciava. As cortinas, nesse momento, se abriam para as vivências como professora titular, não mais como estagiária. Foram dois anos de muitos saberes experienciados, aprendizagens construídas e reconstruídas, na perspectiva da educação básica, especificadamente no Ensino Fundamental. Após essa vivência, uma nova história estava sendo desenhada. Entra em cena o Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

“O processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil: narratividade de crianças”, este foi o título do enredo que vivenciei naquele momento da minha vida. A escolha por esta temática adveio da minha vivência, no ano de 2015, como mestranda em Educação e como professora efetiva da educação infantil na Prefeitura Municipal de Teresina. Foram apenas alguns meses como concursada, uma vez que a identificação com a docência da educação básica não acontecera. Não consegui ter autonomia na sala de aula e nos planejamentos, o protagonismo se distanciara da minha prática docente. Faltam-me palavras para descrever aquele momento que estava vivenciando. Entretanto, em meio a tantas inquietações e angústias, me sentia frustrada. Infelizmente, não me identifiquei com a docência na educação básica. As pesquisas sobre educação infantil me rendiam ótimos frutos, porém, em relação à prática tive que rever muitas questões.

Nesses dois anos de pós-graduação e alguns meses como professora concursada, aprendi que, a partir de determinadas experiências vividas, precisei tomar algumas decisões. Decidi pedir exoneração do cargo e foquei mais intensamente na conclusão do Mestrado em Educação. Assim, após a conclusão do mestrado encontrava-me desempregada, todavia ansiosa para trabalhar e, ainda, com muitos sonhos na bagagem da vida profissional.

Nesse contexto, no mesmo ano que finalizei o mestrado, iniciava, assim, um novo enredo dessa história repleta de capítulos significativos. A professora do ensino superior entrava em cena. A disciplina de Metodologia Científica, no curso de Bacharelado em Fonoaudiologia, em uma faculdade particular de Teresina, foi a primeira página de um novo capítulo desta pesquisadora que vos fala.

De uma disciplina a outra, aprendia, aos poucos, a ser uma docente do ensino superior. Realizei travessias em várias áreas, até chegar à Pedagogia, na qual ministrei Didática, Metodologia do Ensino da Matemática e Práticas Interdisciplinares. Aprendi muito com meus pares e com minha rotina de trabalho, bem diferente do dia a dia da educação básica, experiência anterior.

No ano de 2017, a segunda página do capítulo em referência anteriormente relatado, iniciei meus primeiros rabiscos, com a seguinte palavra-chave: professora substituta. Fui aprovada no processo seletivo para professor substituto do Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE/UFPI. Um ano trabalhando com a disciplina Sociologia da Educação, com aulas dialogadas e projetos interdisciplinares.

Apesar da experiência significativa daquele momento, continuava os estudos com vistas à aprovação em um concurso público na área da docência do ensino superior. Ansiava ser professora efetiva em uma instituição pública. De 2016 a 2018, prestei alguns concursos, porém não obtive aprovação. Todavia, vale ressaltar que adquiri muitas aprendizagens. Lembro-me de uma situação, em especial, em que fui aprovada na prova escrita de um concurso na Universidade Federal do Piauí, entretanto na prova didática, dois aspectos atrapalharam meu desempenho: nervosismo e tempo. Abro parêntese para destacar que esses aspectos fazem parte de minhas histórias do exercício da docência no início da carreira.

No ano de 2018, em meio às aprendizagens construídas e reconstruídas, o cenário da pós-graduação na UFPI reserva-me um novo capítulo. Entra em cena o Doutorado em Educação. É importante salientar que voltava ao mesmo espaço, porém, naquele momento, com propostas e mentalidade totalmente diferentes do ano de 2016. Almejava estudar/investigar o início da carreira docente, exatamente o momento profissional que eu vivenciava naquele momento e que me inspirou na escolha da temática desta Tese.

Ainda no ano de 2018, fui aprovada em concurso público para professor efetivo da Universidade Estadual do Piauí. Assim, a terceira página dessa história surge com suas primeiras “garatujas”. Essa metáfora representa a letra ainda disforme e desajeitada, utilizada naquele ensejo para caracterizar meu início da carreira, repleto de acertos e desacertos, construções, reconstruções, culminando com novos cenários de aprendizagens. Novo desafio se apresenta na minha carreira: voltar como professora na mesma instituição na qual me formei, passando a trabalhar no campus Professor Possidônio Queiroz, em Oeiras/PI.

A partir desse relato, para encaminhar os elementos e os capítulos subsequentes desta produção científica, afirmo com veemência: “Eu cresci!”. Finalizo esta narrativa reafirmando o título dessas considerações introdutórias. Essa frase representa um crescimento em alguns aspectos da minha trajetória na docência superior. Na questão profissional, mostra meu amadurecimento após algumas frustrações com a profissão. Agora me encontro concursada, tendo na lembrança a marca de uma exoneração no magistério da educação básica (a pedido), que representou um ato de coragem, diante de tantas incompreensões naquele instante de minha história profissional.

Utilizo também, como metáfora, a mesma afirmação, uma vez que mostra que meus alunos cresceram. Inicialmente, crianças da educação infantil e, hoje, jovens e adultos do ensino superior. Uma outra aplicação dessa analogia está relacionada à discussão deste estudo que trata do professor em início de carreira profissional, em processo de construção da sua identidade profissional.

A explanação de minha trajetória, ao mesmo tempo breve e intensa, reflete nas discussões propostas acerca do professor iniciante e de seus pensamentos e teorias implícitas sobre a docência e a prática educativa, uma vez que são dois conceitos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho dos professores. Nesse sentido, o diálogo entre pesquisa e pesquisador está imbricado na essência do fazer ciência, ou seja, do estar relacionado com o objeto delineado.

Nesse sentido, afirmo que a prática educativa merece uma análise criteriosa por se constituir atividade que materializa a educação em diferentes contextos e em diversos formatos (como atividade sistemática, formal ou como atividade informal). Essa prática, portanto, é uma atividade intencional que, de acordo com Freire (1999), caracteriza-se como formadora e especificamente humana. Em relação à prática educativa que se desenvolve no Ensino Superior, aparece como instrumento para garantir a formação e as aprendizagens dos estudantes, pautada em saberes fundamentais que se voltam para o alcance de uma educação de qualidade.

Afirmo, por conseguinte, que a prática educativa se configura com um dos elementos do pensamento do professor, paradigma que embasa este estudo, revelando-se fundamental na compreensão de situações da prática e da docência no ensino superior. O estudo do pensamento do professor está vinculado à ideia de conhecer os saberes, as subjetividades, as teorias implícitas e explícitas e, também, as concepções e crenças de professores em início de carreira, no caso deste estudo. De acordo com estado da arte realizado para desenvolvimento desta tese, as pesquisas voltadas para o pensamento do professor, nos últimos cinco anos, ainda, são bastante escassas.

Esse cenário da prática é repleto de atores que dão sentido e forma ao delineamento das inúmeras situações que acontecem nesse contexto da prática educativa. Um dos personagens deste espetáculo é o professor iniciante, profissional que se encontra em uma fase significativa na construção da identidade docente. Ressalto, portanto, nesse panorama, outra discussão acerca do paradigma do pensamento do professor, reafirmo-me no propósito de compreender as teorias implícitas presentes na atividade profissional docente, aspecto necessário, tendo em vista contribuir com o desenvolvimento de seu trabalho cotidiano. Nesse intento, destaco a prática educativa e docência no ensino superior de professores iniciantes, tomando como base

o paradigma do pensamento de professores, como enredo para discussão, no palco desta pesquisa em educação.

Conhecer as trajetórias de vida, as práticas desenvolvidas, as vivências docentes e as agruras sentidas no início da carreira docente são discussões fundamentais para fortalecimento da reflexão no exercício da carreira. Entender o que pensam os professores acerca de seu trabalho docente, assim como suas peculiaridades, faz parte das discussões desse estudo. A esse respeito, comporta salientar que o estudo em questão apresenta como tese a conjectura de que a prática educativa contém singularidades no que concerne à docência de professores iniciantes no ensino superior, tendo como suporte explicativo-compreensivo o paradigma do pensamento do professor, considerando as condições objetivas e subjetivas para seu desenvolvimento.

Em consonância com a narrativa assim desenhada, observo em torno da seguinte questão-problema do estudo: Como se configura o pensamento de professores em início de carreira, no desenvolvimento da prática educativa, na docência do ensino superior, considerando as condições objetivas e subjetivas?

Diante dessa questão central da investigação, os objetivos do estudo indicam “[...] o ponto de chegada ou de abrangência pretendida com essa pesquisa” (GAMBOA, 2013, p. 143). Nessa perspectiva, apresento o objetivo geral proposto: analisar o pensamento de professores em início de carreira no desenvolvimento da prática educativa, na docência do ensino superior, considerando as condições objetivas e subjetivas.

Decorrentes do objetivo apresentado foram estabelecidos os objetivos específicos: a) Compreender o que pensam professores em início de carreira no desenvolvimento da prática educativa quanto à docência no ensino superior; b) Caracterizar a prática educativa de professores em início de carreira quanto aos aspectos teóricos e metodológicos da docência no ensino superior; c) Identificar os saberes e os fazeres de professores em início de carreira em relação à docência, no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior; e d) Descrever, à luz do pensamento de professores em início de carreira, os cenários de ocorrências da docência no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior.

Com vistas a fundamentar teoricamente esta tese, no âmbito da docência superior encontra-se referenciado em Pimenta e Anastasiou (2014), Tardif e Lessard (2008); no que concerne à categoria teórica início da carreira, apoia-se em Nóvoa (2019), García (2010), Tardif e Raymond (2000), entre outros; em relação à prática educativa, dialoga com Freire (1999), Franco (2012), Perrenoud (2002); quanto ao pensamento do professor, fundamenta-se em Januário (1996), Zabalza (1994), dentre outros citados ao longo da pesquisa. Seu enredo metodológico está pautado na pesquisa autobiográfica, sob a regência de Souza (2004; 2008) e

Josso (2004). Utiliza os seguintes procedimentos de produção de dados: a entrevista narrativa, à luz de Apple (2005); e a produção do diário reflexivo, sob orientação de Zabalza (1994).

Nesse entendimento, na conjuntura específica da prática educativa, trabalho com o ensino superior e as nuances intrínsecas ao referido contexto, de modo particular, com o pensamento do professor iniciante sobre suas concepções de docência e de prática educativa no contexto do ensino superior, além dos aspectos teórico-metodológicos, dos saberes e dos fazeres e dos cenários em que estas ocorrem.

Dessa maneira, entendo que o estudo da prática educativa pode ser articulado a diferentes temáticas que podem resultar em contribuições significativas aos professores e aos seus *metiers* no exercício do magistério. No contexto deste estudo, estabeleço como objeto de pesquisa o pensamento de professores iniciantes no ensino superior sobre prática educativa e docência.

A perspectiva com o estudo desse tema é contribuir para compreensão das singularidades que permeiam e que são próprias do paradigma do pensamento do professor, bem como para a elucidação de suas condições objetivas e subjetivas no desenvolvimento da prática educativa na docência superior. Os resultados desse estudo podem apontar pistas para que seja repensada a docência como eixo da formação de professores, particularmente para que sejam desenvolvidas reflexões a respeito dos conceitos docência e prática educativa, que demarcam as identidades em construção nos processos formativos.

O interesse por esse tema de pesquisa surgiu desde minha inserção no mercado de trabalho como professora iniciante no ensino superior, em face das diversas inquietações que marcaram/marcam meu percurso na profissão docente. A vivência da prática educativa mobilizou-me a refletir sobre o componente teórico docência e sua tessitura em meio às experiências profissionais. Ressalto, portanto, que a motivação pela adoção desse tema deve-se a interesses pessoais e profissionais no sentido de produzir conhecimentos, colaborando com a ampliação dessa discussão no contexto da docência superior.

Acrescento que a efetivação desta pesquisa revela-se importante, de modo particular, em relação à docência e à prática educativa, colaborando com análises mais aprofundadas e pertinentes à área educacional, a partir dos resultados produzidos.

Nesse sentido, registro que o presente estudo encontra-se organizado em sete seções, identificadas e, assim, nominadas: Seção 1, “**Eu cresci!**”: **Considerações introdutórias da construção de uma docente iniciante**”, contém objeto de estudo, justificativa, objetivos da pesquisa, problemática, bem como uma resumida narrativa introdutória registrando alguns aspectos da minha trajetória enquanto professora iniciante. Seção 2, “**Nessa longa estrada da**

**pesquisa”**: **trilha metodológica da pesquisa com professores iniciantes**”, descreve o cenário metodológico do estudo. Evidencia a classificação da pesquisa desenvolvida, assim como nuances que a caracterizam como pesquisa autobiográfica, embasada nos pressupostos teóricos de autores, como: Josso (2004), Abrahão (2003), Souza (2004; 2008), dentre outros, que tratam da pesquisa autobiográfica, assim como expressam sobre a importância de investigar e melhor conhecer as trajetórias pessoais e profissionais dos professores iniciantes, através da análise criteriosa do *corpus*, delineada para dar suporte a essa finalidade investigativa.

Esta seção também descreve a técnica de produção de dados utilizada no presente estudo: a entrevista narrativa, segundo Appel (2005); e o diário reflexivo, de acordo com Freitas e Medrado (2013), Zabalza (1994), entre outros. Na sequência, apresenta os interlocutores do estudo e respectivos critérios para definição desse grupo; caracteriza os contextos empíricos e a análise do *corpus*, na qual utiliza a modalidade interpretativa-compreensiva, segundo Souza (2004), anteparedo em um quadro que mostra o plano de análise, produzido a partir do *corpus* do estudo.

Seção 3, **“Docência e prática educativa no ensino superior: o ser/fazer professor”**, explicita questões referentes às “práticas” no contexto profissional dos professores do ensino superior, os velhos e novos desafios da prática educativa, assim como os saberes e fazeres da docência do ensino superior e suas concepções. Acrescida com discussão sobre o paradigma do pensamento do professor que embasa o estudo nos aspectos teórico e metodológico, fundamentado em Franco (2012; 2016), Freire (1987; 1996), Marques e Carvalho (2016), Libâneo (2013), Gaeta e Masetto (2013), Pimenta e Almeida (2011), Pimenta e Anastasiou (2014), Januário (1996), Zabalza (1994), Baldi (2010) e outros.

Seção 4, **“E o pensamento é o fundamento, eu ganho o mundo sem sair do lugar...”**: **diálogos com o paradigma do pensamento do professor**, dialoga com o referido paradigma, apoiado em orientação teórica no que concerne ao ensino, com vistas a situar o pensamento do professor nessa perspectiva. Além disso, tece considerações sobre a configuração desse paradigma e sua fundamental contribuição aos estudos com professores iniciantes, à luz de Januário (1996), García (1987), Clark e Peterson (1986), entre outros.

Seção 5, **“E o certo é que eu não sei o que virá...”**: **os primeiros passos na docência do ensino superior**, discute a respeito dos primeiros anos de docência no ensino superior, apresentando como os professores desenvolvem sua prática neste nível de ensino, assim como as características e fases desse período, que se mostra relevante na constituição da identidade e da professoralidade docente em início de carreira. Discute aspectos a partir do entendimento compreensivo das características que singularizam o início da carreira docente, a rigor

permeada de desafios. As reflexões empreendidas apoiam-se nas discussões de Nóvoa (2019), Tardif e Raymond (2000); García (2010), Guarnieri (2005), Huberman (1995), Perrenoud (2002), Silva (2015), Santos e Sordi (2020), entre outros.

Seção 6, **“Deixe-me ir, preciso andar...”: os professores iniciantes no ensino superior narram suas andanças**, mostra a análise do *corpus* produzido, tendo como suporte a empiria advinda das entrevistas narrativas e diários reflexivos. Expõe o plano de analítico e seu delineamento, contendo os temas e as unidades temáticas, tendo como base a análise de dados interpretativa-compreensiva de Souza (2004) sobre andanças dos professores no início da carreira no ensino superior, ressaltando seus pensamentos acerca de sua prática educativa e seu exercício docente.

Seção 7, **“É apenas o começo de uma bela trajetória: encaminhamentos (in)conclusivos”**, que pontua sobre os resultados do estudo, bem como as reflexões auferidas em torno desse aspecto. O *corpus* revela, através do pensamento dos professores, que o desenvolvimento da docência no ensino superior demarca saberes e fazeres da prática educativa, a exemplo da constituição da professoralidade no início da carreira, o delineamento de considerações teóricas e metodológicas da prática, entre outras considerações e conclusões.

**2 “NESSA LONGA ESTRADA DA PESQUISA”:  
TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA  
COM PROFESSORES INICIANTE**



## 2 “NESSA LONGA ESTRADA DA PESQUISA”: TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA COM PROFESSORES INICIANTE

*E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
(GONZAGUINHA, 1982).*

A epígrafe que inicia esta discussão metodológica remete às experiências vivenciadas no transcorrer da vida. Ressalta que sou reflexos das marcas que deixo, a partir da trajetória vivida e que essas tessituras deixam lições para mim, deixam lições em mim e ao meu redor. Comparativamente, esta representatividade da pesquisa autobiográfica se caracteriza por apresentar, a partir das vivências docentes, aspectos específicos de cada trajetória, com vistas à produção do conhecimento que, nesta pesquisa, conforme delineada, versa sobre o pensamento de professores acerca da prática educativa e da docência no ensino superior de professores iniciantes.

Adoto como cenário metodológico deste trabalho a autobiografia, posto que as narrativas rememoram as particularidades dos sujeitos pesquisados e apresentam um potencial indiscutível para conhecimento de si e dos pares. Por meio das narrativas, posso conhecer os conceitos e as interpretações advindas das percepções oriundas da empiria. Nesse sentido, Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012, p. 34) afirmam:

A disposição do humano a se tornar sujeito, mediante o ato de narrar a história de sua vida, constitui um postulado da pesquisa biográfica, fundamentado numa concepção filosófica do sujeito como ser capaz e pleno de potencialidades para se apropriar do seu poder de reflexão.

Nesse entendimento, após a definição dos elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, isto é, objeto de estudo, problema de pesquisa, objetivos, fez-se necessário delimitar a metodologia que norteia o desenvolvimento do estudo. Nesse entendimento, este capítulo apresenta o elemento “como” da pesquisa, enfatizando o método adotado, a abordagem, as técnicas de produção de dados, o contexto empírico, os interlocutores e os procedimentos de análise de dados.

O conhecimento científico tem como características principais a sistematização e o rigor metodológico. Dessa maneira, a forma como é trabalhado tem uma importância significativa

para o desenvolvimento de estudos dessa natureza. Diante dessa informação, é importante salientar que a pesquisa científica apresenta algumas modalidades, dentre essas modalidades, a pesquisa qualitativa. É, nesse contexto, que o estudo em questão se encontra apoiado.

Na consideração de sua perspectiva de abordagem, caracteriza-se como um estudo qualitativo. Segundo Rodrigues e Limena (2006, p. 90), “a pesquisa qualitativa é utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade”. Para exemplificar tais situações, as referidas autoras citam opiniões e comportamentos que não podem ser quantificados, mas sim analisados com profundidade, por intermédio de técnicas específicas, de acordo com os objetivos estabelecidos no estudo.

## 2.1 AUTOBIOGRAFIA EM FOCO: DELINEAMENTO DO ESTUDO COM NARRATIVAS

Em face da natureza do objeto de estudo, que envolve a análise de aspectos subjetivos da realidade investigada, a opção pela investigação qualitativa apresenta-se pertinente. Dentre os diferentes tipos de pesquisa qualitativa, optei pelo método autobiográfico, no qual é possível o envolvimento dos interlocutores, por meio da produção de narrativas, em situações em que recorrem às lembranças, à rememoração de vivências e de experiências que marcaram (marcam) percursos de vida profissional. Nesse contexto, utilizo como encaminhamento metodológico discussões referendadas na investigação qualitativa, segundo o paradigma do pensamento do professor, empregando o método (auto)biográfico.

Dessa maneira, o delineamento dos encaminhamentos metodológicos deste estudo, estão pautados nos objetivos propostos, uma vez que estes investigam aspectos referentes ao método autobiográfico. Nesse sentido, diante do objeto de estudo, pautado no pensamento dos professores, compreendo que a pesquisa com narrativas proporciona um olhar significativo em direção a esse objeto, no intuito de entender como se configura o pensamento de professores iniciantes no ensino superior. Pelas histórias de seus percursos docentes, com utilização do método o autobiográfico, os professores delineiam suas identidades nesse início de carreira no ensino superior.

Dessa maneira, como fundamentação teórica, tendo em vista a perspectiva metodológica, utilizo como base os estudos de Souza (2008), Abrahão (2003), Josso (2004), entre outros. Compreendo, através dos estudos de Souza (2008, p. 38), que “[...] a abordagem autobiográfica, expressa através das narrativas, é uma metodologia de trabalho que possibilita tanto ao formador, quanto aos sujeitos em processos de formação significar suas histórias de

vida [...]”.

Um outro critério para escolha da pesquisa autobiográfica está relacionado à atualidade desse tipo de pesquisa. Seus estudos e enfoques estão imersos no cotidiano, uma vez que minha vida, por si só, é uma narrativa. Por meio da pesquisa autobiográfica é possível acessar ao conhecimento da subjetividade dos sujeitos pesquisados. Suas histórias de vida, seus relatos ou até mesmo a comunicação de histórias vividas são aspectos que podem ser analisados dentro deste método. Com o empenho de narrativas, os participantes do estudo têm a possibilidade de narrarem os fatos relacionados ao objeto de estudo, destacando o que consideram como eventos ou fatos significativos em sua vida profissional.

As narrativas possibilitam a rememoração de histórias de vida dos sujeitos e apresentam um universo de possibilidades que podem ser trabalhadas em estudos desenvolvidos nas pesquisas educacionais. Destaco o fato de que as narrativas são repletas de sentidos e significados. Com as narrativas posso ter acesso aos conhecimentos das práticas educativas e da docência dos professores que neles estão inseridos.

Correspondente a essa discussão, é imprescindível afirmar que os professores iniciantes, mediante suas experiências formadoras, utilizaram as narrativas com o intuito de desvelarem seus percursos, por intermédio da oralidade, pelas histórias narradas, expressando suas compreensões acerca da docência e da prática educativa no ensino superior. Dessa maneira, por meio da pesquisa autobiográfica, passo a conhecer aspectos do pensamento de professores iniciantes, na busca de compreensão de histórias de início da carreira, importantes para a construção da identidade profissional docente. Nesse contexto, embaso, também, as discussões acerca da pesquisa autobiográfica em estudos de Abrahão (2003, p. 81).

Comungamos com Moita (1995) que considera a pesquisa autobiográfica a metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois "põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos" (p. 113), razão pela qual os estudos autobiográficos podem ser entendidos como referentes a vidas inseridas em um sistema em que a pluralidade de expectativas e de memórias é o corolário da existência de uma pluralidade de mundos e de uma pluralidade de tempos sociais.

Com apoio nos escritos desses autores, que tenho mencionado, observo que a narratividade dos partícipes, em sintonia com esses estudos, proporciona construção de conhecimentos acerca das rememorações narradas. Recordação de histórias e trajetórias advindas do processo de professores do ensino superior, da iniciação na profissão desses

professores do ensino superior, são fundamentais para conhecimento dessas experiências significativas para os profissionais em questão. As experiências vivenciadas demarcam uma fase fundamental na carreira docente, no caso, o início da carreira. Além disso, diante da autobiografia, os indivíduos vão construindo sua própria história, seguindo o planejamento da pesquisa e pelo desenrolar das técnicas de produção de dados.

Nesse sentido, na perspectiva dos estudos acerca da docência, relacionados à utilização das escritas de si, utilizo como referência produções de Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 374), em consonância com a metodologia do trabalho:

Nossas investigações acerca da docência beneficiam-se de uma reflexão sobre o processo de profissionalização do professor defendida por Nóvoa (1986; 1998), com o intuito de redimensionar as tentativas de compreender as ações dos professores em sala de aula numa perspectiva mais ampla. A partir de uma análise sócio-histórica da profissão, consideramos as diversas dimensões que envolvem o exercício da docência de modo articulado para entender como os professores realizam seu trabalho diariamente, bem como as representações que produzem a respeito de si. Desse modo, ganha importância a perspectiva hermenêutica (RICOEUR, 2007), no esforço de interpretar as narrativas construídas, atentando-se tanto para os aspectos individuais quanto os de caráter coletivo, que incluem a origem social e familiar dos professores, as experiências de formação, a transmissão intergeracional, o estatuto profissional (inserção institucional, estruturação da carreira, remuneração...), as características da escola onde atuam (recursos materiais, natureza das relações hierárquicas, formas de trabalho em equipe...), a organização da categoria em associações e sindicatos, as relações estabelecidas com o Estado e as imagens sociais da profissão.

Observo, diante desse intento, que pauto minhas reflexões acerca da pesquisa autobiográfica tomando como base teórica a perspectiva hermenêutica, com vistas à interpretação da realidade, ressaltando o papel singular das narrativas, considerando a docência e a prática educativa do ensino superior, compreendendo as representações que os docentes iniciantes produzem a respeito de si e do seu trabalho.

Compreendo que as narrativas proporcionam um olhar profundo acerca das trajetórias formativas, com o propósito de analisar os sentidos atribuídos à sua vida, tomando como base as subjetividades, discursos e experiências narradas. Nesse entendimento, observo, também, a dupla função que as narrativas apresentam. São elas: discutir acerca dos itinerários docentes, tendo em vista a formação inicial e continuada dos professores e, ainda, compreender o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, segundo registra Souza (2004).

Ao abordar discussões referentes às contribuições das narrativas para o desenvolvimento do estudo com professores iniciantes, é imprescindível citar três ramos

conceituais aludidos por Josso (2004), totalmente relacionados com a temática em questão: experiência formadora, aprendizagem experiencial e recordações-referências. Experiência formadora remete às vivências de cada indivíduo, analisando-o como um ser social, sociocultural e, antes de tudo, como ser humano, que nasceu em um determinado contexto, apresenta uma identidade e subjetividades imbricadas à sua trajetória de vida. Esse conceito mostra que as experiências vivenciadas pelo sujeito e as interpretações e simbologias relacionadas às mesmas levam a várias aprendizagens, através das narrativas de si. Nesse entendimento, essa experiência é considerada formadora, pois o sujeito, ao mergulhar em suas particularidades pessoais, tem a possibilidade de indagar e questionar sua própria identidade, observando os registros realizados durante as narrativas na pesquisa.

A aprendizagem experiencial está relacionada com conhecimentos construídos no desenvolvimento das práticas educativas no contexto da docência, ou seja, com base no momento em que o aprendente reflete acerca de suas experiências apreendidas, novos conhecimentos vão sendo adquiridos. Desse modo, para os professores iniciantes, partícipes do estudo, a experiência é fruto do desenvolvimento de suas práticas cotidianas e é fundamental na continuidade da profissão. Assim sendo, apresento à essa discussão as contribuições de Bondía (2002, p. 22), que ao tratar da experiência, assim afirma: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

O conceito de recordações-referências está relacionado à produção das narrativas de si, escritas com base nas memórias e ressignificações do vivido, tendo como horizonte/suporte a trajetória do sujeito, diante de suas escolhas, de suas motivações, de seus modelos, considerando as singularidades dinâmicas e reflexivas dos indivíduos aprendentes. “Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação [...] são as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação” (JOSSO, 2004, p. 40-41). Dessa maneira, os professores iniciantes, ao narrarem suas recordações-referências, mobilizam saberes da experiência, uma vez que expressam suas aprendizagens mais marcantes, selecionam o dito e o não dito, dando voz à sua identidade pessoal e profissional.

## 2.2 EXPERIENCIAR É FORMAR: PRODUÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Para principiar a discussão deste tópico, registro como dispositivo científico as entrevistas narrativas autobiográficas, como forma de compreender o que pensam os professores iniciantes no ensino superior sobre docência e prática educativa. Nesse contexto, a entrevista se apresenta como um método qualitativo e um dispositivo de produção de dados eficaz na análise dos processos biográficos e sociais, tendo por base uma população específica. Nessa discussão, aproprio-me das contribuições de Appel (2005), Schütze (2013), dentre outros autores.

Ademais, na perspectiva da pesquisa narrativa, utilizo as entrevistas narrativas como forma de obtenção de dados referentes aos saberes e fazeres da prática educativa de professores em início de carreira no ensino superior, o que me possibilitou conhecer histórias de vida em forma de narrativas. Narrativas de vida que estão em constante relação com o presente e o passado, podendo, assim, através delas, vivenciar uma experiência anterior no momento atual. Segundo Jovchelovich e Bauer (2002, p. 95-96), esse tipo de entrevista é complexo, pois exige um aprofundamento em relação a determinado tema. Esses autores afirmam que “[...] a entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa. Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas”.

Dessa maneira, dialogo, nesse momento, com os autores referendados que trazem as características e a etapas de realização das entrevistas narrativas autobiográficas. Nesse contexto, ressalto que se trata de modalidade de entrevistas descoberta pelo sociólogo alemão Fritz Schütze, caracterizadas como sistemáticas e intersubjetivas, na medida em que visam à profundidade por intermédio da narratividade de si. Segundo Appel (2005), as entrevistas narrativas apresentam como marco teórico o Interacionismo Simbólico, a Fenomenologia Social e a Etnometodologia.

Nessa perspectiva, têm como base o Interacionismo Simbólico por compreender que o narrador vivencia um leque de interações sociais cotidianas e estas constituem a sociedade em que estão inseridas, considerando que se trata de narrativas constituídas a partir da relação do eu com o outro. A Fenomenologia Social contribui, na medida em que os saberes cotidianos orientam o contexto sociocultural do sujeito, em forma de regras e práticas sociais. Esse fato é retratado na produção das narrativas, em que os indivíduos, por meio de suas histórias de vidas, constroem a realidade. Quando fundamentadas na Etnometodologia, buscam compreender as

situações de comunicação da própria entrevista narrativa, considerando as vivências individuais, fato intrínseco ao ato de narrar.

Destarte, em continuidade aos aspectos intrínsecos à técnica de produção de dados, adotados no trabalho em questão, destaco, nesse momento, as etapas da entrevista narrativa autobiográfica, de acordo com as contribuições teóricas e metodológicas de Appel (2005). Dessa maneira, inicio com a escolha da amostra teórica, isto é, com a seleção dos partícipes da pesquisa, que integram etapa de preparação. Diante da proposta levantada, fui em busca de sujeitos que se dispusessem a participar do estudo. Na sequência, apresento no Quadro 1, o delineamento dos critérios de seleção dos possíveis potenciais. Em consonância com o referido autor, enumero, a seguir, algumas situações para conduzir uma entrevista narrativa autobiográfica.

**Quadro 1 - Momento inicial da entrevista narrativa autobiográfica**

| ORIENTAÇÕES   | CARACTERÍSTICAS   |
|---|---|
| <b>Atividades para produzir uma situação de confiança</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar sobre o contexto da investigação;</li> <li>• “Relaxamento” através de uma conversa cotidiana;</li> <li>• Demonstrar total interesse pela história de vida do partícipe, considerando suas experiências pessoais;</li> <li>• Apresentar como acontece o método da entrevista;</li> <li>• Informar acerca da garantia do anonimato, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</li> </ul> |
| <b>O convite para contar sua história de vida pessoal</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade inicial; não necessariamente com pergunta inicial padronizada, mas com um primeiro contato, com vistas a conhecer o sujeito da pesquisa, solicitando que exponha sobre sua vida pessoal e profissional (roteiro livre).</li> </ul>   |

Fonte: Appel (2005, p. 9).

O destaque desse momento inicial revela-se fundamental para concretização das etapas seguintes, uma vez que a relação de confiança com o entrevistado serve de reflexo para as fases subsequentes. Desse modo, nesse espaço de preparação, apresento o momento da narração principal, fundamentando-me nas ideias de Appel (2005), estabeleço uma relação de confiança com os interlocutores, com vistas a deixá-los à vontade para narrar em suas trajetórias pessoais e profissionais. Nesse sentido, após esse momento inicial de preparação e convite, oportunizo

aos professores interlocutores, por meio da questão narrativa geradora, narrarem sobre o que pensam acerca da prática educativa e sobre a docência superior. Com o intuito de caracterizar essa etapa, tão significativa nesse momento inicial, registro o teor da questão narrativa proposta aos professores narradores, conforme consta no Quadro 2.

### Quadro 2 – Questão narrativa autobiográfica



O desenvolvimento deste estudo objetiva analisar o pensamento de professores em início de carreira no desenvolvimento da prática educativa, na docência do ensino superior, considerando as condições objetivas e subjetivas. Entendo que a prática educativa desenvolvida no contexto do ensino superior é caracterizada por sua intencionalidade e pela necessidade de sistematização. Trata-se de uma prática que pode ocorrer dentro e fora da instituição educativa, constituindo-se como prática social. Entendo, também, que a prática educativa “[...] Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 66). Considerando o exposto e revisitando suas experiências, o que você pensa sobre prática educativa e docência no ensino superior?

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Após a explanação da questão narrativa autobiográfica, acontece a fase da narração principal. Os professores iniciantes no ensino superior narram acerca do que pensam sobre prática educativa e docência no ensino superior. Dessa forma, é importante “asegura al entrevistado que está escuchando atentamente (señales de recepción como "mhm", "si", asentir con la cabeza, etc). De una forma moderada también es posible, o a veces necesario, reaccionar emocionalmente (interjecciones de asombro, de simpatía)”. A narração principal termina por meio de sinais de finalização, como exemplifico, “[...] esto há sido mi vida” (APPEL, 2005, p. 9). Dessarte, o autor afirma que é necessário um esquema comunicativo entre entrevistador e entrevistado e que, a narração inicial, não deve ser interrompida.

Na sequência, resalto a fase de fazer perguntas. Após o partícipe da pesquisa finalizar sua narração principal, o pesquisador inicia com as perguntas imanescentes, ou seja, os questionamentos que podem surgir durante a narrativa do entrevistado, a exemplo de temas e tópicos que causaram algum tipo de inquietação ou dúvida no pesquisador e este percebe a necessidade de retomar ou discutir alguns aspectos, a partir da realidade expressa no que foi narrado.

Appel (2005), a propósito, enumera as perguntas não imanescentes. Estas são elaboradas previamente com o objetivo de identificar algumas questões específicas da pesquisa. Jovchelovitch e Bauer (2002) classificam as questões exmanentes, posto que refletem finalidades do pesquisador, bem como suas linguagens e abordagens. Nesse entendimento,

passo a citar, em consonância com a pesquisa desenvolvida, algumas questões não imanentes surgidas no momento da narração inicial. Em dado momento, aconteceu com a interlocutora Magali, que ao finalizar sua narratividade sobre prática educativa e docência superior, foi indagada sobre saberes e fazeres da sua prática, como forma de acréscimo explicativo ao teor de sua narrativa. A pergunta não imanente encontra-se exposta no Quadro 3, a seguir:

### **Quadro 3 – Exemplificação de pergunta não imanente proposta na pesquisa**

A partir dessas reflexões sobre prática educativa e docência superior, na perspectiva do professor iniciante, considerando que esse professor, assim como o professor experiente, apresenta um leque de saberes no contexto da sua prática. A esse respeito, cite um saber e um fazer advindo da teoria e um fazer desenvolvido na sua prática educativa.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Comporta observar, nesse sentido, que a questão formulada apresenta relação com o objeto de estudo da pesquisa e, a partir da fala do participante, faço essa indagação, considerando suas intenções de aprofundar suas respostas e, ao mesmo tempo, objetivando atender os objetivos do estudo. E, por fim, a última etapa da entrevista narrativa autobiográfica: a saída. É interessante observar que, vencidos os momentos da primeira e segunda etapas, é preciso que seja retomada a conversa entrevistador x entrevistado, com vistas a identificar alguma pendência de fala, ou seja, para verificação se os interlocutores têm algo a mais a detalhar. Nesse sentido, no contexto do estudo, após a realização das questões imanentes e exmanentes, expus meus agradecimentos aos colaboradores do estudo, instigando-os a relatarem algo mais que, porventura, ainda desejassem completar/acrescentar. Então, consulto os professores se desejam refletir sobre algum assunto que não foi pontuado, solicitando que se fosse o caso, o fizessem naquele momento de encerramento, inclusive sobre sua participação nesta pesquisa.

Finalizado esse contato com o participante da pesquisa, que envolve três momentos da entrevista narrativa autobiográfica, considero que é chegado o momento, de transcrição das falas dos entrevistados, tendo como um dado fundamental os ditos de cada narrador, observando suas linguagens e seus diálogos, tendo em vista que cada entrevistado apresenta particularidades de fala, de modo que todas as experiências pessoais e profissionais devem ser ressaltadas – para efeito da processualidade analítica. Na continuidade dessa discussão, passo a informar, no próximo tópico, acerca das técnicas de produção de dados, trazendo à cena um outro procedimento utilizado: o diário reflexivo.

### 2.3 RECORDAR É REFERENCIAR: PRODUÇÃO DO DIÁRIO AUTOBIOGRÁFICO REFLEXIVO COM APOIO NO PARADIGMA DO PENSAMENTO DE PROFESSORES

“O registro de vivências, relatos e autobiografias só reitera a necessidade que todos temos de contar para o outro, e para nós mesmos, as nossas experiências de vida, ou seja, de registrar, em algum meio físico, nossas histórias” (FREITAS; MEDRADO, 2013, p. 91). Para a produção dos dados no desenvolvimento do estudo, utilizo, também, os diários autobiográficos reflexivos. Opto pelo emprego dessa técnica para que os questionamentos levantados sejam respondidos da forma que atendam aos objetivos do estudo. A escrita do diário reflexivo teve como objetivo a produção de dados com vistas a descrever, à luz do pensamento de professores, aspectos teóricos e metodológicos da prática educativa do grupo de professores em início de carreira no ensino superior, bem como identificar seus saberes e fazeres em relação à prática educativa e à docência superior.

Dessa maneira, começo esse diálogo discutindo, sucitante, acerca do diário, para, em seguida, dialogar sobre denominação e sua caracterização neste estudo. Intitula-se, pois, como diário reflexivo, caracterizado conforme as orientações de Zabalza (1994), na consideração de que o referido autor e o estudo em si trabalham com o paradigma do pensamento dos professores, no contexto do trabalho com diários. Relaciono, nessa pesquisa, os diários com o paradigma do pensamento dos professores, uma vez que através das escritas de si, tenho acesso ao pensamento e à ação dos professores iniciantes.

Mas, por que trabalhar com diários, considerando o paradigma do pensamento de professores? Respondo à essa inquietação, ressaltando que o trabalho com diários é uma variante metodológica pertinente a esse paradigma, isto é, fruto de seus pressupostos e conceitos. E, nesse contexto, ao relacionar/destacar esses dois aspectos, ressalto os escritos de Zabalza (1994, p. 10) quando enumera os objetivos dessa temática:

Situar os diários num contexto conceptual e metodológico que os relacione com a investigação qualitativa, com o paradigma do pensamento do professor e com as actividades que este exerce. Situa-los, além disso, no contexto dos documentos pessoais enquanto instrumento para se ter acesso ao pensamento e à acção dos seus autores.

Os diários são instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores. Através dele, o professor auto-explora a sua actuação profissional, autoproporciona-se *feedback* e estímulos de melhoria. É através do diário que uma pessoa desenvolve a consciência individual da sua própria experiência.

Através dos diários, podem explorar-se os dilemas dos professores, tanto no que diz respeito à sua elaboração mental, como no que diz respeito ao seu discurso sobre a prática.

Observo, diante do exposto, que o trabalho com diários apresenta alguns contextos significativos. São eles: o aspecto metodológico, uma vez que se situa como uma pesquisa qualitativa; o aspecto teórico, baseado no paradigma do pensamento dos professores; e o aspecto pragmático que considera o professor atuante no contexto didático. Dessa maneira, considero os diários dos narradores como instrumento de investigação do pensamento de professores, em virtude do entendimento de que por meio desses dispositivos posso explorar o pensamento desse grupo de docentes iniciantes e suas respectivas relações com a docência no desenvolvimento das práticas educativas, fato que analiso como primordial para a escolha dessa técnica de produção de dados. Na consideração, também, de que, no contexto desse estudo, estabeleço como objeto de pesquisa o pensamento de professores em início de carreira, no desenvolvimento da prática educativa, na docência do ensino superior, tendo em vista as condições objetivas e subjetivas inerentes a essa atividade.

O paradigma do "pensamento do professor" fundamenta-se nos processos de raciocínio que perpassam a mente docente, no contexto do seu *metier*. Dessa maneira, a partir do conhecimento de suas teorias implícitas, uma vez que seu pensamento constitui base fundamental para determinar suas atividades cotidianas, será possível identificar problemas para tomar decisões fundamentadas nas concepções dos professores acerca de seu trabalho, proporcionando assim, diálogos relevantes na conjuntura da prática educativa.

Com esse entendimento acerca do contexto teórico que embasa o trabalho com diários, ressalto que, através dos mesmos, os professores iniciantes rememoraram itinerários acerca da configuração da docência, lembrando ou reconstruindo esse caminho de aprendizagens auferidas. A escrita do diário constitui uma forma de produzir conhecimentos, neste caso, compõe também um esforço demarcador das experiências do sujeito narrador, de traços de conhecimentos marcantes acerca da cultura docente no âmbito do ensino superior, no que concerne às práticas educativas e às configurações da docência em suas especificidades, individualidades e diversidades. “O sentido fundamental do diário, no contexto deste trabalho, é o de ele se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores” (ZABALZA, 1994, p. 91). A citação do autor dialoga com a discussão ora empreendida, uma vez que trabalho nessa mesma perspectiva.

Trago à discussão, nesse contexto, as tessituras de Liberali (1999), em seus estudos sobre o diário como ferramenta para a reflexão crítica. A autora discute acerca da importância

dos diários na formação contínua dos educadores, bem como sua utilização em processos reflexivos. Dessa maneira, “[...] acredita-se que o diário possa ser um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas”. Como, também, “[...] permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica” (LIBERALI, 1999, p. 16).

De acordo com a autora, os diários podem aparecer em diferentes contextos, como nas pesquisas sociais, pesquisas etnográficas, em história, na psicologia clínica e, no caso deste estudo, nas pesquisas educacionais, por intermédio das narratividades de si. Sendo assim, de acordo com Stover (1986 apud LIBERALI, 1999, p. 40) o trabalho com os diários proporciona, na perspectiva do estudo com professores, algumas vantagens, conforme seguem:

[...] leva o educador a uma auto-avaliação e percepção de suas mudanças e crescimento; auxilia a maior compreensão do material estudado; prepara os educadores para a discussão sobre um assunto, levando-os a assumirem posições; fornece uma visão ampla do desenvolvimento do educador após algum tempo de utilização constante; leva os educadores a níveis superiores de pensamento; auxilia os educadores a tomarem decisões informadas pois podem questionar melhor aquilo que escrevem sobre suas práticas; ajuda a tornar a instrução mais pessoal e individualizada, levando o instrutor a conhecer cada participante separadamente.

Em suma, ressalto que quem conta uma história sempre se questiona, isto é, se indaga em busca da descrição do real acontecimento dos fatos, proporcionando reflexões acerca de sua vida. Por mais que a memória, em alguns momentos, falhe, não deixa a resposta em aberto, objetiva conhecer a história até lembrar completamente. Em relação aos diários, sua utilização contribui na compreensão acerca da forma enquanto vivência da prática educativa no ensino superior, colaborando com a elaboração das concepções sobre docência reveladas pelos professores.

Em conformidade com essas ponderações a respeito dos diários, no que concerne a seu uso e particularidades, evidencio uma outra característica utilizada no presente estudo, trata-se do fato de ser reflexivo. Caracterizo, nessa pesquisa, o diário como reflexivo, de acordo com os pressupostos de Freitas e Medrado (2013) e Liberali (1999). Em Freitas e Medrado (2013, p. 89), tomo “[...] o exame crítico do fazer docente como um processo de dar-se a conhecer a partir do distanciamento de si e de sua prática, e que visa à compreensão de ações e das razões para agir”. Dessa maneira, considero a ação de refletir com a implicação de um autoconhecimento e de desenvolvimento pessoal. “Nesse sentido, após o processo de reflexão, o indivíduo já não é

mais o mesmo; o porquê de suas ações se revela, despertando necessidades de mudanças” (FREITAS; MEDRADO, 2013, p. 89).

Mendonça e Passeggi (2013, p. 67) caracterizam essa reflexividade como movimento de autoconhecimento. “A prática da autorreflexão e de autointerpretação das experiências [...] desenvolve e aprofunda [...] o diálogo consigo mesmo e com o outro, potencializando suas capacidades de pensar, interrogar, apreender a construção permanente de si [...]”. Partindo desse entendimento, compreendo que o professor iniciante aprende mediante o olhar sobre si, com o intuito de replanejar suas ações didáticas, superar os desafios enfrentados e compreender os seus sentimentos e anseios.

Nesse sentido, posso apreender que o ser humano sempre apresentou a necessidade de organizar e expor as experiências vivenciadas, fato esse que pode ser comprovado, por exemplo, através das pinturas rupestres que representam uma forma de expressão. Em outro momento da história, ressalto os diários de bordo ou viagem, nos quais os indivíduos registravam suas aventuras, experimentos e conquistas. Dessa forma, observo as várias facetas do diário que se apresenta como texto confidencial, como gênero acadêmico e como dispositivo para a produção de dados nas pesquisas educacionais que trabalham com o método autobiográfico. Nesta pesquisa, por exemplo, ressalvo a utilização da técnica como diário de classe, de aula, de leitura, de campo, reflexivo, dentre outros.

Nesse contexto, enfatizo o planejamento da escrita dos diários reflexivos, de forma a ressaltar como os professores iniciantes tiveram acesso aos mesmos. Assim sendo, após a realização das entrevistas narrativas autobiográficas, tive uma conversa informal com os interlocutores, explicitando como seria a produção do diário reflexivo. Dessa maneira, preliminarmente à mencionada produção, os professores iniciantes receberam orientações acerca da atividade proposta. Expliquei aos partícipes como desenvolver a escrita de si, através de uma das técnicas de produção autobiográfica, ou seja, do diário reflexivo. Nesse intento, apresento aos professores o caderno por mim organizado, para receber as escritas de si, como mostram as Figuras 1 e 2, a seguir:

**Figura 1 – Diário Reflexivo**



Fonte: Dados da Pesquisa (BRITTO, 2021).

**Figura 2 – Carta de apresentação**

**CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DIÁRIO REFLEXIVO**

**Caros professores,**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada: PENSAMENTO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVIDADES DE DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA, tendo como objetivo central analisar o pensamento de professores em início de carreira no desenvolvimento da prática educativa, na docência do ensino superior, considerando as condições objetivas e subjetivas. Para a produção dos dados solicitamos sua colaboração por meio da escrita de um diário reflexivo.

O diário reflexivo é um dispositivo de pesquisa, uma modalidade de escrita autobiográfica, que contribui com a reflexão e o autoconhecimento. A escrita do diário reflexivo possibilita aos narradores refletir sobre suas vivências e sobre suas práticas. Optamos pela utilização do diário reflexivo em nossa pesquisa, considerando que “[...] no registro das buscas e das soluções para os problemas encontrados em sua prática pedagógica, o professor deixa de ser apenas reprodutor de conhecimentos para modificar sua prática e também produzir conhecimento”. (FREITAS; MEDRADO, 2013, p. 93). Com essa compreensão, estabelecemos quatro eixos temáticos para escrita do diário, baseados nos objetivos do estudo. No processo de escrita do diário reflexivo é importante que você observe os seguintes eixos temáticos:

- **Perfil biográfico:** Comece sua escrita narrando sobre seu perfil (ingresso na docência do Ensino Superior, inicial e continuada, tempo de serviço, enfatize aspectos que revelem quem é você).
- **Aspectos da prática educativa:** Escreva sobre sua prática educativa (como está sendo desenvolvida, o que pensa sobre a docência no ensino superior e as experiências que marcaram/marcam sua prática educativa).
- **Saberes e fazeres da prática educativa na docência no ensino superior:** Relate a respeito do que tem aprendido sobre a docência e sobre os desafios da iniciação à docência).
- **Cenários de ocorrências da prática educativa no ensino superior:** Escreva sobre os cenários de ocorrências de prática educativa, ressaltando como tem sido sua inserção na docência no Ensino Superior.

Fonte: Dados da Pesquisa (BRITTO, 2021).

Concluídas as explicações acerca da escrita do diário reflexivo, esclareci aos partícipes

sobre os eixos temáticos a serem escritos. Foram quatro eixos elaborados e planejados de acordo com os objetivos do estudo, com vistas a conhecer as nuances que fazem parte da trajetória pessoal e profissional dos interlocutores. Dessa maneira, apresento o roteiro de produção do diário autobiográfico reflexivo articulado com seus respectivos eixos temáticos, acompanhados de respectivas caracterizações e explicitações.

**Quadro 4 – Roteiro do diário autobiográfico reflexivo**

| EIXO TEMÁTICO   | CARACTERIZAÇÃO   |
|---|--|
| Perfil biográfico   | ➤ Comece a escrita narrando sobre seu perfil, tempo de serviço, enfatize aspectos que revelem quem é você: ingresso na docência superior, inicial e continuada.                    |
| Aspectos da prática educativa   | ➤ Escreva sobre sua prática educativa (como está sendo desenvolvida, o que pensa sobre a docência no ensino superior e as experiências que marcaram/marcam sua prática educativa). |
| Saberes e fazeres da prática educativa na docência no ensino superior | ➤ Relate a respeito do que tem aprendido sobre a docência e sobre os desafios da sua iniciação na docência superior).  |
| Cenários de ocorrências da prática educativa no ensino superior       | ➤ Escreva sobre os cenários de ocorrências da prática educativa, ressaltando como ocorreu sua inserção na docência superior.   |

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Início a produção do diário reflexivo com o primeiro eixo temático intitulado: “Perfil biográfico”. Nesse eixo solicitei aos professores participantes da pesquisa, que narrassem sobre aspectos que revelassem singularidades sobre si: questões de formação, ingresso na carreira docente, isto é, que produzissem tessituras de sua trajetória pessoal e profissional. No segundo eixo, sob a denominação “Aspectos da prática educativa”, os partícipes relataram sobre sua prática educativa, demarcando seus pensamentos acerca da docência do ensino superior, bem como as experiências marcantes de sua prática.

“Saberes e fazeres da prática educativa na docência no ensino superior”, é o terceiro eixo proposto, no qual os sujeitos da pesquisa ressaltaram aspectos sobre as aprendizagens auferidas nesse exercício docente profissional, expressando, inclusive, desafios do período relativos à formação e à profissão. E, por fim, no quarto eixo temático “cenários de ocorrências da prática educativa no ensino superior”, os professores foram mobilizados a narrarem sobre os

cenários da prática educativa, trazendo à reflexão considerações a respeito de sua inserção na docência no Ensino Superior. Assim, a partir da apresentação das técnicas de produção de dados, prossigo, agora, com apresentação dos participantes da pesquisa.

#### 2.4 “ELES CRESCERAM!”: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS NARRADORES DO ESTUDO

Preliminarmente, teço reflexões acerca do título deste tópico, para, em seguida, apresentar os interlocutores da pesquisa. Afirmo que “Eles cresceram!”. Mas, quem são eles? A quem me refiro? Utilizo a afirmação e questionamentos a fim de fazer referência à pesquisa que desenvolvi na condição de Mestranda em Educação, na qual desenvolvi estudo com crianças da educação infantil. Hoje, na perspectiva do Doutorado em Educação, trabalho com professores iniciante no ensino superior.

Ao registrar esses aspectos, acrescento dados relativos a minha vida pregressa, relativo a meu amadurecimento, razão por que, mais uma vez reitero “Eu cresci!”. Cresci em diversos aspectos, principalmente, na perspectiva profissional, como relatado nas considerações introdutórias, após uma exoneração, a pedido, período coincidente com o desenvolvimento de minha pesquisa de Mestrado. Atualmente, ao tempo em que desenvolvo a pesquisa de Doutorado, concomitante, exerço a docência, na condição de professora iniciante no ensino superior. Sou professora efetiva na Universidade Estadual do Piauí.

Nesse sentido, para alcançar os objetivos definidos no estudo foi necessário determinar e escolher criteriosamente os sujeitos que contribuíram com suas narrativas. Dessa forma, expressei alguns critérios estabelecidos que marcaram a escolha dos interlocutores. A pesquisa conta com 08 (oito) professores interlocutores. Esses docentes foram selecionados a partir dos seguintes critérios: formação em nível superior, ser professor do ensino superior; apresentar como tempo de exercício profissional no ensino superior (até sete anos de serviço neste nível de ensino), conforme definem Tardif e Raymond (2000) sobre ser professor iniciante no ensino superior.

Realizei o convite por intermédio de uma conversa informal. Confirmado o aceite para participação na pesquisa, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Em consonância com a leitura e a assinatura do termo, os interlocutores optaram por sua identificação com nomes fictícios. Assim, apresento, a seguir, no quadro explicativo, o nome escolhido relativo a cada colaborador da pesquisa, com seu respectivo tempo de atuação profissional no ensino superior.

**Quadro 5 – Interlocutores da pesquisa e tempo de atuação profissional**

| <b>Nome fictício</b>   | <b>Tempo de atuação profissional no ensino superior</b> |
|------------------------|---|
| <b>Cascuda</b>         | 6 anos  |
| <b>Cebola</b>          | 3 anos  |
| <b>Magali</b>          | 3 anos  |
| <b>Chico Bento</b>     | 7 anos  |
| <b>Mônica</b>          | 4 anos  |
| <b>Cascão</b>          | 5 anos  |
| <b>Maria Cebolinha</b> | 5 anos  |
| <b>Denise</b>          | 7 anos  |

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Ressalto que a escolha dos nomes foi proposta por mim, pesquisadora do estudo. Nesse sentido, em conformidade com a explicitação do primeiro parágrafo desta seção, optei pelos personagens da turma da Mônica jovem, justamente por eles, na ficção, terem “crescido e amadurecido”, assim como a pesquisadora, justificando a escolha. Observa-se também, a partir dos dados do quadro 5, o tempo de atuação profissional no ensino superior, de forma a atender ao critério de inclusão referente ao tempo. O período varia de 3 a 7 anos, embora a iniciação na carreira apresente uma representatividade para cada interlocutor, pois há interlocutores que, apesar do mesmo tempo de ingresso como docente no ensino superior, possuem vivências diferenciadas. A exemplo, temos Cascão e Maria Cebolinha que apresentam o mesmo tempo de atuação, todavia suas vivências são totalmente diferentes, pois são universos singulares.

Diante desse entendimento, para efeito de apresentação do perfil dos interlocutores da investigação, apresento alguns trechos dos oito perfis biográficos expostos no diário reflexivo. Os professores iniciantes, ao falarem acerca dos aspectos constitutivos de suas práticas educativas e de sua docência universitária, narraram a respeito de suas histórias de vida tanto pessoais como profissionais, pontuando nuances sobre influências professorais, marcas familiares, dentre outros pontos. Nesse sentido, abro um parêntese para ressaltar que utilizo docência universitária, em alguns momentos, considerando que todos os interlocutores do estudo são professores universitários, na perspectiva de universidades e institutos federais, bem como de universidades estaduais. Nesse contexto, registro, em breve reflexão alguns trechos escolhidos das entrevistas narrativas e diários reflexivos, que expressam o perfil biográfico dos interlocutores. As duas primeiras narrativas são das interlocutoras Magali e Mônica, conforme Quadros 6 e 7:

**Quadro 6 – Magali: “Sempre quis ser professora e esse desejo foi expresso já na infância...”**



Chamo-me Magali, tenho 30 anos, sou professora da universidade federal do Piauí – UFPI, lotada no curso de pedagogia, no campus de Floriano - PI, e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição, porém no campus de Teresina. Sou professora do ensino superior há três anos e três meses e, nessa curta, porém, intensa trajetória, aprendi muito e me transformei pessoal e profissionalmente, desenvolvi habilidades, aprimorei competências, me constituí professora. Sempre quis ser professora, e esse desejo foi expresso já na infância, quando adorava brincar de fingir ser professora para minhas bonecas ou alunos imaginários, bem como adorava ser e estar próxima a algumas das professoras que tive e das quais me lembro até hoje.

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

**Quadro 7 – Mônica: “Vários professores serviram de modelo para que o gosto pela docência se tornasse cada vez mais real”**



Me chamo Mônica, tenho 31 anos, natural de Teresina e residente em Timon/Ma. Sou formada em Pedagogia pela UFPI desde 2013, possuo o título de mestre pela mesma instituição desde 2016, no mesmo ano que minha carreira na docência do ensino superior teve início. Enquanto aluna de graduação, lembro de ter sido bem atuante na academia, pois participava de grupos de pesquisa, eventos, entre outros. Vários professores serviram de modelo para que o gosto pela docência se tornasse cada vez mais real.

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

As narrativas de Magali e Mônica descrevem, ao falarem de si, um pouco do seu percurso formativo, demonstrando uma linearidade na formação inicial e continuada, pois, ao término do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ingressaram no mestrado e, posteriormente, no doutorado, no caso da interlocutora Magali. Ao traçarem seus perfis biográficos, as interlocutoras falam do seu interesse pela docência e da trajetória acadêmica na graduação. Magali revela seu sonho de ser professora desde a infância, quando brincava com suas bonecas. As narrativas das interlocutoras corroboram com os dizeres de Benjamin (1994, p. 221), quando nos diz que: “[...] o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio [...] Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira”.

Em outra perspectiva, apresento os perfis de Cebola e Cascão. O primeiro bacharel em Matemática e o segundo Licenciado em Música. O texto narrativo dos dois professores coaduna no sentido compreensivo da identificação e das experiências com a profissão, como explicitados

nos Quadros 8 e 9, a seguir:

**Quadro 8 – Cebola: “Sou bacharel em Matemática pela UFPI, comecei meus estudos em 2011 e conclui em 2015”**



Sou bacharel em Matemática pela UFPI, comecei meus estudos em 2011 e conclui em 2015. Minha vida acadêmica foi um pouco conturbada entre altos e baixos, mas com muita dedicação e esforço consegui dar volta por cima. Assim, ao concluir minha graduação procurei dar continuidade aos estudos, graças a dois ótimos professores que viram que eu tinha um potencial para chegar mais longe, logo com muito incentivo e dedicação fui em busca do mestrado e, em 2015, iniciei meus estudos na mesma instituição que me graduei.

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

**Quadro 9 – Cascão: “Acho que o ponto mais importante para compreensão de quem eu sou tem relação com o modo como me tornei professor”**



Minha entrada na UFPI aconteceu em fevereiro de 2018, mas antes atuava em uma especialização no campo da Educação Musical em Fortaleza, desde 2015. Acho que o ponto mais importante para compreensão de quem eu sou tem relação com o modo como me tornei professor. Isso porque na minha área as pessoas tem a tendência a entrar na graduação com o objetivo de aprofundar a técnica instrumental. Comigo não foi diferente. Entrei na graduação, em 2007, objetivando aprender mais sobre música.

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Os perfis biográficos de Cebola e Cascão ressaltam a importância da formação continuada, uma vez que, visualizando sua trajetória formativa, percebo que sentiram a necessidade de buscar atualização profissional para melhoria do seu trabalho, tendo em vista a complexidade do ato de ensinar que exige inúmeros saberes inerentes a essa prática. E, considerando a complexidade da prática educativa, ressalto os estudos de Freire (1996) ao afirmar que ensinar exige consciência do inacabamento e reflexão crítica sobre a prática: “Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se” (FREIRE, 1996, p. 49). Ressalto, também, as reflexões de Behrens (1999) quando trata das novas exigências da sociedade em relação aos profissionais. A autora defende que estes devem ser autônomos, capazes de tomarem suas próprias decisões, sabendo conviver no coletivo, comprometidos com a busca de sua formação contínua.

Em continuidade, registro as histórias de vida de Maria Cebolinha e Chico Bento que relatam, de forma breve, sobre suas origens, nos aspectos pessoal e familiar e suas raízes profissionais, elencando, inclusive, sua base de estudos, de acordo com o exposto nos Quadros 10 e 11.

**Quadro 10 – Maria Cebolinha: “Primeiro retomo a minha história de vida porque penso que, para conhecer o percurso formativo e profissional de uma professora, primeiramente, é preciso saber quem é a pessoa dessa trajetória”**



Dessa forma, me chamo Maria Cebolinha, tenho 32 anos, casada há dois anos e meio, sou filha de Maria Helena e neta de Francisca Maria. Essas duas mulheres são parte constitutiva de minha história de vida, mulheres fortes que muito contribuíram para meu crescimento humano. Desde pequena escutava de minha mãe que “através da educação poderia alcançar meus sonhos e mudar a realidade na qual estava inserida”, sempre escutei essa frase! Essa mulher, chamada Maria Helena nasceu no interior de Campo Maior e residiu nesse lugar até os 16 anos de idade. Ela tinha um desejo estudar e aprender. Entretanto, não conseguiu realizá-lo porque precisava trabalhar na roça para ajudar seus pais. Essa foi a realidade de minha mãe, marcada por renúncias e muito trabalho, contudo ela não queria que suas filhas passassem pela mesma situação de vida e acreditava que a educação poderia reverter esse quadro. Assim, ela acreditava que um lugar e um responsável seriam os potencializadores dessa mudança – a escola e o (a) professor(a).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

**Quadro 11 – Chico Bento: “Mas, para além de afunilamentos teóricos, me considero um pedagogo aberto à multidimensionalidade da atuação profissional na Pedagogia”**



Me chamo Chico Bento, tenho 33 anos, piauiense, nascido na cidade de Teresina – PI. Sou Pedagogo, com 8 anos de formação, mestre em educação, estudioso dos movimentos sociais e políticas públicas, com ênfase nas relações de gênero e sexualidade na educação. Mas, para além de afunilamentos teóricos, me considero um pedagogo aberto à multidimensionalidade da atuação profissional na Pedagogia. Iniciei minha experiência na docência no ensino superior no ano de 2013 até os dias de hoje, como explicitarei abaixo. Desta forma, tenho 7 anos de experiência profissional ininterrupta no ensino superior que vivenciei com muita gratidão.

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Maria Cebolinha, por exemplo, se autocaracteriza colocando em realce as influências de duas mulheres batalhadoras (mãe e avó), mostrando o quanto contribuíram para seu crescimento pessoal e profissional. Chico Bento realça suas identificações com a profissão, quando relata que estuda os movimentos sociais e as políticas públicas. Nesse contexto, os dois perfis se relacionam, tendo em vista a caracterização que cada um faz de si e as experiências vivenciadas durante toda sua história de vida, que deixam marcas significativas na vida do

indivíduo.

Bondía (2002, p. 24) afirma que a experiência possibilita que algo nos toque, “[...] requer um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar [...]”. A discussão de Bondía (2002) me faz refletir acerca das experiências vividas pelos sujeitos e o quanto são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um desses protagonistas-narradores. Acrescento, porém, que o conteúdo de sua narratividade merece um olhar analítico-reflexivo, a exemplo das demais narrativas, elencadas como, aliás, é meu propósito.

Em continuidade, apresento as reflexões advindas dos perfis autobiográficos de Denise e Cascuda que, ao narrarem sobre si, revelaram aspectos que trazem o sentimento de que, às vezes, não se perceberam contempladas, uma no aspecto profissional, a outra na questão acadêmica, como é possível observar nos textos narrativos apresentados nos quadros 12 e 13:

**Quadro 12 – Denise: “Mesmo com todo trabalho desenvolvido eles me viam apenas como orientadora educacional e não como professora, para eles era uma espécie de monitora”**



Iniciei a docência no ensino superior em uma instituição de ensino privada, no início só tinha a especialização em docência do ensino superior, o curso de direito e o de pedagogia. No entanto, fui contratada com o registro na CTPS como “orientadora educacional” para ministrar em duas disciplinas Metodologia Científica e Tópicos Gerais (Português I) no formato semipresencial, em 23 turmas, em variados cursos nesta instituição como: Radiologia, Design de interiores, Medicina, Odontologia, Enfermagem, Fisioterapia, Direito, Educação Física, Administração, Biomedicina, Design de moda, Fonoaudiologia, Nutrição, Arquitetura e Urbanismo [...] [...] Apesar de todo desgaste os alunos eram muito bons e eu precisava muito dessa experiência inicial, mas com o passar do ano a falta de respeito da instituição era tanta que isso foi o que mais desgastou.

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

**Quadro 13 – Cascuda: “Sou filha de escola pública. Digo isso inicialmente porque, como docente de uma universidade pública, penso ser fundamental fortalecer o ensino público, gratuito e de qualidade como direito de todos”**



Sou filha de escola pública. Digo isso inicialmente porque, como docente de uma universidade pública, penso ser fundamental fortalecer o ensino público, gratuito e de qualidade como direito de todos. Ingressei no ensino superior no ano de 2007, no curso de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Ao não me sentir contemplada pelo curso, no ano seguinte ingressei na licenciatura em História, na mesma universidade. Ainda em 2008 conheci um projeto de extensão denominado “Pré-vestibular Desafio”, cujo propósito era oferecer aulas em nível de pré-vestibular a estudantes que não conseguiriam pagar um “cursinho” convencional. Posso afirmar que aí iniciei minha carreira docente e permaneci no projeto até o fim da graduação, em 2012.

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Os dados elencados em cada narrativa mostram suas singularidades. Cada linha escrita revela um pouco de si e carrega um leque de histórias particulares. Ao narrarem sobre seus perfis autobiográficos, alguns interlocutores começam seus escritos falando da carreira profissional, isto é, rememoram considerações a respeito de suas trajetórias na profissão docente. Denise ressalta uma experiência vivenciada em uma instituição particular, na qual não se percebia professora, apesar de desenvolver atribuições da profissão docente, entretanto, na real, era, sim, orientadora educacional. *“Apesar de todo desgaste os alunos eram muito bons e eu precisava muito dessa experiência inicial, mas com o passar do ano a falta de respeito da instituição era tanta que isso foi o que mais desgastou”*, afirma a interlocutora. Nesse sentido, observo na fala de Denise singularidades do processo de construção de sua identidade profissional, uma vez que a interlocutora faz considerações acerca de sua primeira experiência como docente no ensino superior. A professora fez uma escolha, considerando que se sentia desrespeitada pela instituição na qual trabalhava. Nesse sentido, cito García (2009, p. 12) ao tratar do desenvolvimento da identidade docente:

O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto. Sendo assim, *identidade* pode ser entendida como resposta à pergunta: “Quem sou eu, neste momento?”.

Nessa mesma perspectiva, teço considerações acerca do perfil de Cascuda, que revela traços da sua não contemplação em relação ao curso de Direito. A colaboradora diz que, antes de ingressar no curso de História, tentou a graduação em Direito, todavia não se identificou com a área. Sendo assim, Cascuda iniciou a Licenciatura em História e no mesmo ano vivenciou sua primeira experiência docente em um cursinho pré-vestibular. Esse contexto coaduna com a discussão e reflexões de García (2009, p. 12), quando diz que “a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências”. Em continuidade com os encaminhamentos metodológicos, apresento, agora, os cenários de ocorrência da pesquisa.

## 2.5 “NAS ESCOLAS, NAS RUAS, CAMPOS, CONSTRUÇÕES...”: CENÁRIOS DE OCORRÊNCIAS DA PRÁTICA EDUCATIVA E DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Na perspectiva do contexto empírico da pesquisa, registro o aspecto plural em relação aos espaços em que se desenvolvem a prática educativa dos interlocutores. Plural, no sentido

de que o estudo proposto não foi desenvolvido em uma única instituição de ensino superior. Em razão do critério de escolha dos sujeitos perpassar, somente, aqueles iniciantes na carreira, com até sete anos de atuação profissional no ensino superior, optei por desenvolver a pesquisa em contextos empíricos diversos.

Os contextos de desenvolvimento da pesquisa são instituições de Ensino Superior. Para tal intento, foram visitadas instituições públicas, nas quais selecionei os sujeitos do estudo. Assim, para a realização do trabalho foi contemplada mais de uma instituição, devido a sua especificidade, todavia os sujeitos do estudo, escolhido após visita a algumas instituições, são todos oriundos de universidades.

Começo situando e descrevendo sobre a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), instituição da qual são professores os partícipes Cascuda, Denise e Chico Bento. O fato de a UESPI ser meu local de trabalho, atualmente, contribuiu para que decidisse por essa instituição, sediada em Teresina, tendo iniciado seus trabalhos em 1984, por intermédio da Lei Estadual nº 3.967 (PIAUÍ, 1984), que instituiu a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – FADEP. No ano seguinte, entrou em funcionamento o Centro de Ensino Superior, ofertando os seguintes cursos: Pedagogia – Habilitação Magistério; Ciências – Habilitação em Matemática e Biologia; Letras – Habilitação em Português e Inglês e respectivas literaturas e o Curso de Administração.

Mais de 20 mil alunos estudam, atualmente, na UESPI, em doze campi na capital e no interior do Estado. São estes: Campus Poeta Torquato Neto (Teresina); Campus Clóvis Moura (Teresina); Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira (Parnaíba); Campus Prof. Antônio Giovanni Sousa (Piripiri); Campus Heróis do Jenipapo (Campo Maior); Campus Prof. Barros Araújo (Picos); Campus Possidônio Queiroz (Oeiras); Campus Dra. Josefina Demes (Floriano); Campus Prof. Ariston Dias Lima (São Raimundo Nonato); Campus Uruçuí (Uruçuí); Campus Dom José Vasquez (Bom Jesus); Campus Dep. Jesualdo Cavalcanti (Corrente). Com esta breve apresentação acerca da UESPI, elenco por intermédio de Quadro 14, os partícipes professores dessa instituição de ensino superior (UESPI, 2021).

**Quadro 14 - Sujeitos da pesquisa - UESPI**

| <b>Sujeitos da pesquisa</b> | <b>Ano de ingresso na instituição</b> | <b>Campi da UESPI</b>       | <b>Cargo</b>                             | <b>Área de formação</b> | <b>Titulação</b>   |
|-----------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|--|-------------------------|--|
| Cascuda                     | 2018                                  | Possidônio Queiroz (Oeiras) | Professora efetiva – Dedicação Exclusiva | História                | Licenciatura em História; Mestre em História – UFPEL; Doutoranda em História - UFRGS |
| Denise                      | 2018                                  | Possidônio Queiroz (Oeiras) | Professora efetiva – Dedicação Exclusiva | Pedagogia               | Licenciatura em Pedagogia; Mestre em Educação – UFPI; Doutoranda em Educação - USP   |
| Chico Bento                 | 2018                                  | Possidônio Queiroz (Oeiras) | Professor efetivo – Dedicação Exclusiva  | Pedagogia               | Licenciatura em Pedagogia; Mestre em Educação - UFPI                                 |

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Como é possível observar no quadro 14, os três professores iniciantes, oriundos da UESPI, ingressaram no mesmo ano na referida instituição, através do concurso público para provimento de vagas, no cargo de docente efetivo - Edital nº 001/2017 — UESPI (PIAUÍ, 2017). A comunidade acadêmica aguardava ansiosamente o lançamento desse edital, uma vez que o último concurso aconteceu no ano de 2012. É possível observar, também, através do quadro, que os três professores apresentam como formação inicial Licenciatura, sendo que Denise e Chico Bento na área da Pedagogia e Cascuda em História. Além disso, os três são professores efetivos, com regime de trabalho de Dedicação Exclusiva. Reitero, pois, que os docentes são mestres na área de formação, ressaltando que Denise e Cascuda são doutorandas na mesma área que cursaram o mestrado. Cascuda, Denise e Chico Bento trabalham no Campus Professor Possidônio Queiroz, na cidade de Oeiras (PI), bem como esta pesquisadora trabalha nessa mesma Instituição, em Oeiras (PI). O fato dos professores trabalharem no mesmo campus da pesquisadora facilita o desenvolvimento da pesquisa, no quesito comunicação principalmente.

Outro contexto de investigação é a Universidade Federal do Piauí (UFPI). É uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) sediada na cidade de Teresina, Estado do Piauí.

Possui diversos campi, distribuídos nas cidades Picos, Floriano e Bom Jesus. Tem como um de seus marcos relevantes a data de sua fundação, 01 de março de 1971, concentrando as Faculdade de Direito, Faculdade Católica de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Administração (Parnaíba) e Faculdade de Medicina, todas existentes, à época, de maneira isolada.

Assim, para constituir a UFPI, houve a fusão das referidas faculdades, resultando na primeira Universidade Federal do Piauí. Ressalto, portanto, que a UFPI possuía campi na cidade de Parnaíba. Entretanto, em 11 de abril de 2018, o presidente Michel Temer, sancionou a Lei nº 13.651, criando uma nova Universidade, isto é, a Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), após desmembramento da Universidade Federal do Piauí. Diante da perspectiva dos interlocutores do estudo pertencentes a esta instituição, apresento o quadro 15 representativo dos sujeitos da pesquisa ligados à UFPI.

**Quadro 15 - Sujeitos da pesquisa - UFPI**

| <b>Sujeitos da pesquisa</b> | <b>Ingresso na instituição (Ano)</b> | <b>Campi da UFPI</b>                           | <b>Situação Funcional</b>               | <b>Área de formação</b>                              | <b>Titulação</b>   |
|-----------------------------|--------------------------------------|--|---|--|--|
| Cebola                      | 2018                                 | Campus Ministro Petrônio Portela - Teresina    | Professor substituto                    | Bacharelado em Matemática; Licenciando em Matemática | Mestre em Matemática - UFPI                              |
| Cascão                      | 2018                                 | Campus Ministro Petrônio Portela – Teresina    | Professor efetivo – Dedicção Exclusiva  | Licenciatura em Música                               | Doutor em Música - UFC                                   |
| Maria Cebolinha             | 2017                                 | Campus Professora Cinobelina Elvas – Bom Jesus | Professora efetiva – Dedicção Exclusiva | Licenciatura em Pedagogia                            | Doutora em Educação - UFPI                               |
| Magali                      | 2019                                 | Campus Amilcar Ferreira Sobral - Floriano      | Professora efetiva – Dedicção Exclusiva | Licenciatura em Pedagogia                            | Mestre em Educação – UFPI; Doutoranda em Educação - UFPI |

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Os interlocutores pertencentes à UFPI ingressaram na instituição entre os anos de 2017 e 2019. Dois professores são Licenciados em Pedagogia (Cebola e Cascão), ambos trabalham na capital Teresina-PI. Maria Cebolinha e Magali trabalham em campi do interior do estado, em Bom Jesus e Floriano, respectivamente. Destaco, nesse intento, o perfil profissional de Cebola, na consideração de que, dentre todos os interlocutores do estudo, é o único bacharel e atua sob a condição de professor substituto. O fato de ser professor bacharel chama atenção, considerando sua atuação profissional atual, professor do ensino superior, uma vez que, como dizem Pimenta e Anastasiou (2014, p. 25), muitos profissionais que atuam nas instituições de ensino superior “[...] não tiveram formação ou continuada para o exercício da profissão”.

Porém, é importante ressaltar que Cebola, buscando essa formação continuada, com vistas a compreender, em suas particularidades, os conhecimentos pedagógicos da docência universitária, atualmente cursa a Licenciatura em Matemática, na modalidade educação a distância. Além disso, apresenta pós-graduação *stricto sensu*, na mesma área de sua formação inicial. Por fim, pontuo sobre o Instituto Federal de Educação, cenário de ocorrência da prática educativa de uma de nossas interlocutoras. O Instituto Federal do Piauí - IFPI foi criado no ano de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, na cidade de Teresina-PI, no bairro Pirajá, reconhecido, à época, como a primeira escola federal de ensino profissional implantada no Piauí. Em 1934, recebeu o nome de Liceu Industrial de Teresina. Em 1938, uma nova sede foi criada, localizada na Praça da Liberdade, passando a denominar-se de Escola Industrial de Teresina, em 1942.

No ano de 1965, o termo federal passou a compor a denominação das escolas. Esse fato influenciou a instalação dos primeiros cursos técnicos, como Edificações e Agrimensura. Um momento significativo da história do IFPI foi em 1994 com sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí – CEFET/PI, pela Lei nº 8.948/94. O Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI) foi reorganizado e, em seguida, transformou-se em Instituto Federal pela sanção do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Dessa maneira, atualmente, com a denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPI), oferece educação básica, superior e técnica, incluindo a educação profissional e tecnológica (WIKIPEDIA, 2020).

O IFPI possui campus em algumas cidades do Piauí, a saber: Angical, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Teresina e Uruçuí. No ano de 2014, ocorreu a inauguração dos campi em Campo Maior, Cocal e Valença do Piauí. Nesse entendimento, passo a analisar o perfil profissional da interlocutora Mônica, lotada no IFPI, conforme registrado no quadro 16:

**Quadro 16 - Sujeitos da pesquisa - IFPI**

| Sujeitos da pesquisa | Ingresso na instituição (Ano) | Campi do IFPI    | Situação Funcional                      | Área de formação          | Titulação                 |
|----------------------|-------------------------------|------------------|---|---------------------------|---------------------------|
| Mônica               | 2017                          | Valença do Piauí | Professora efetiva – Dedicção Exclusiva | Licenciatura em Pedagogia | Mestre em Educação - UFPI |

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

O perfil de Mônica se assemelha, consideravelmente, com o perfil das interlocutoras Magali, Maria Cebolinha e Denise por serem, igualmente, professoras efetivas e apresentarem formação inicial em Pedagogia, diferenciando-se em um único ponto, sua instituição é o IFPI. Mônica, atualmente, é a única professora de disciplinas pedagógicas do quadro de professores do campus IFPI em que trabalha. Esse aspecto gera uma série de inseguranças na docente, uma vez que é considerada, na instituição, como professora em início de carreira, necessitando, assim, de apoio dos pares nesse contexto. “Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 37).

## 2.6 ANÁLISE INTERPRETATIVA-COMPREENSIVA: ORGANIZAÇÃO DA EMPÍRIA

A fim de delinear este encaminhamento metodológico, volto-me para analisar o pensamento de professores do ensino superior, em início de carreira, no desenvolvimento da prática educativa, quanto às questões objetivas e subjetivas envolvidas na docência. Dessa maneira, a partir dos objetivos propostos, apreendo os contextos de aprendizagens explicitados pelos professores em início de carreira, por meio de suas memórias e reminiscências. Nessa perspectiva, ressalto que a análise do *corpus* deste estudo delineou-se por intermédio dos diários reflexivos e das entrevistas narrativas. É importante registrar que as atividades desenvolvidas, tendo como base as técnicas elencadas anteriormente, foram planejadas para essa finalidade e organizadas conforme roteiro previamente elaborado.

Diante do *corpus* produzido na pesquisa, realizo a organização da empíria, a fim de possibilitar as análises, que apresentam como base a perspectiva da análise interpretativa-compreensiva, segundo Souza (2004, p. 43):

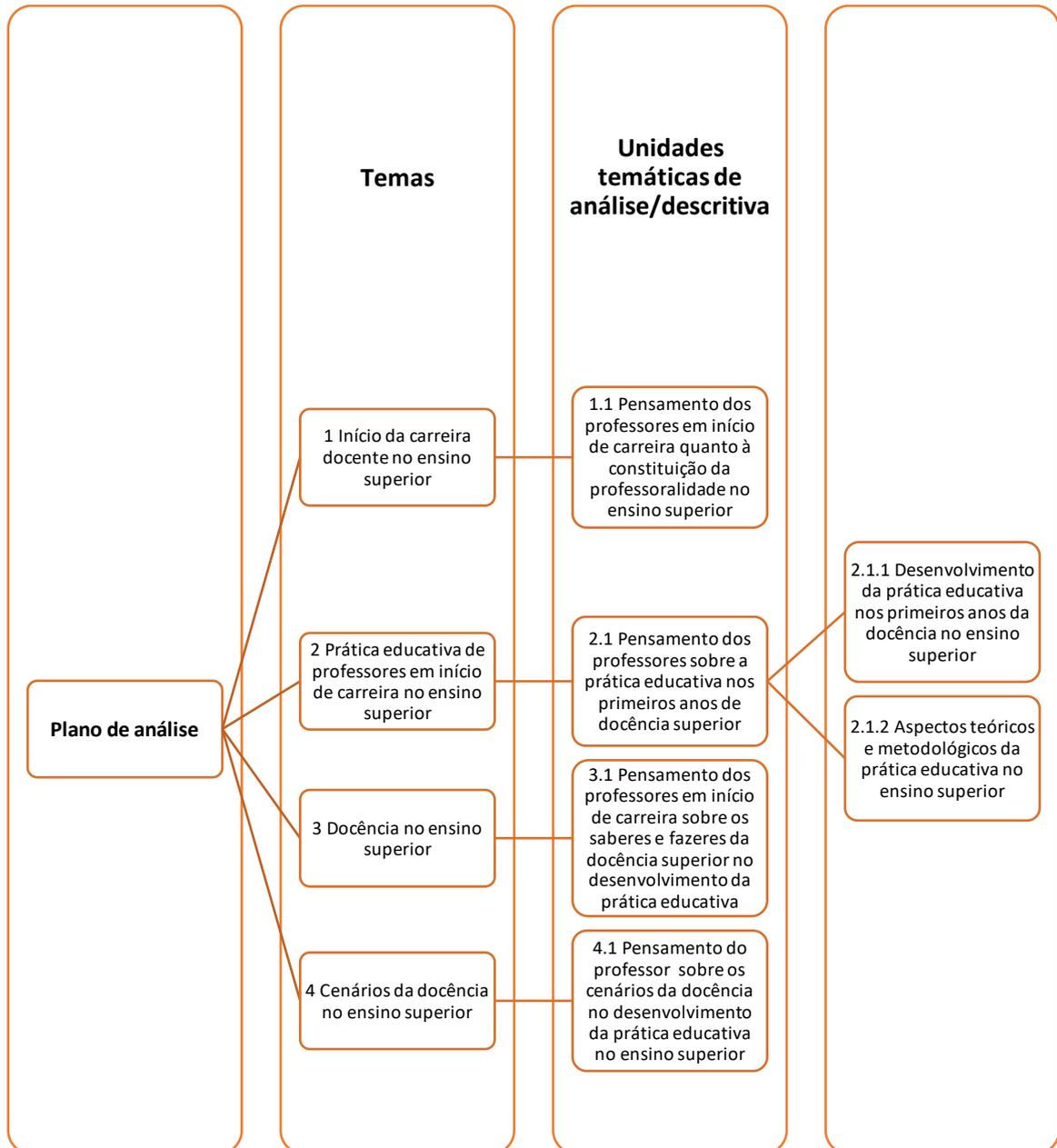
A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

Um aspecto inicial observado é que a análise interpretativa-compreensiva das narrativas possibilita uma autorrevelação dos interlocutores, considerando suas vivências, experiências, trajetórias formativas, tomando como base a abordagem autobiográfica das escritas de si, propostas neste estudo. Dessa maneira, a análise das narrativas seguiu organização conforme sugerido por Souza (2004), que se configurou através da “[...] ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido” (SOUZA, 2004, p. 122).

O primeiro tempo de leitura caracterizou-se pela pré-análise e pela leitura cruzada, que se configuram como momento fundamental e, portanto, momento inaugural de contato com a empiria do estudo. Observei, portanto, após leituras sucessivas e atenciosas das narrativas escritas e falas dos interlocutores, que ocorreu o cruzamento das histórias pessoais e profissionais dos sujeitos com a construção de significados das unidades temáticas de análise. Assim, o perfil autobiográfico possibilitou a identificação dos dados identificadores de cada docente em início de carreira, considerando particularidades como ingresso na docência do Ensino Superior, inicial e continuada, tempo de serviço, bem como aspectos que revelem quem é o sujeito. Nesse contexto, esse período inicial de análise requer atenção e sensibilidade, através de leituras reiteradas, com vistas a apreender as significações presentes nas narrativas produzidas, por isso o “mergulho” na história dos sujeitos é imprescindível.

No segundo tempo de leitura, caracterizado pela leitura temática, com a construção de unidades de análise temática/descritiva, é importante destacar que, nesse momento de organização dos dados, efetivei a construção das unidades de análise temática. Essas unidades de análise têm sua origem na interpretação, compreensão e disposição temática, com apoio nas narrativas escritas pelos docentes iniciantes no ensino superior. Posto isso, baseado em Souza (2004; 2014), os procedimentos analíticos referendaram a elaboração do plano de análise dos dados, de acordo com a Figura 3:

**Figura 3 – Plano de análise**



Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2020).

Encerrando esta parte do estudo, o faço buscando considerar de forma sintética os objetivos propostos na pesquisa. Ressalto, desse modo, que o referido plano de análise foi construído, assumindo como base as temáticas centrais do estudo em consonância com as categorias teóricas, objetivos do estudo e unidades de registro, ou seja, os textos narrativos produzidos. Dessa maneira, a análise dos dados da pesquisa ocorreu concomitante ao processo de produção da empiria, lembrando que a investigação narrativa se pauta nas singularidades das histórias narradas nos diários reflexivos e nas entrevistas narrativas. Tanto o diário, quanto a

entrevista narrativa foram produzidos a partir de roteiros baseados nos objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, tendo em consideração a eleição do objeto de estudo, e com base nos delineamentos da pesquisa, organizo o “caminhar da pesquisa”, isto é, a metodologia, cujo objetivo é conhecer o que os professores pensam e, ao mesmo tempo, narram sobre seus processos de configuração do fazer docente, elencando os desafios, os medos, as angústias na iniciação da carreira profissional, apresentando os interlocutores do estudo. Ressalto, assim, a relevância da pesquisa em discussão, uma vez que desenvolve estudos acerca de professores iniciantes no ensino superior, considerando aspectos relacionados ao paradigma do pensamento do professor, produção ainda escassa no que diz respeito aos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

**3 “DOCÊNCIA E PRÁTICA EDUCATIVA NO  
ENSINO SUPERIOR: O SER/FAZER  
PROFESSOR”**



### **3 “DOCÊNCIA E PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR: O SER/FAZER PROFESSOR”**

*Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida  
(PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).*

Início esta seção com a epígrafe representativa das inúmeras inquietações que se interrelacionam com o ser e fazer do professor do ensino superior, uma vez que os docentes são responsabilizados pela docência exercida mesmo, em alguns casos, não tendo nenhum suporte, seja técnico, pedagógico ou afetivo, quando adentram no contexto das instituições de ensino superior. A referida situação é preocupante, diante dos inúmeros desafios vivenciados no desenvolvimento da prática educativa, especificamente, no exercício da docência.

A epígrafe revela a importância do estudo, na medida em que os professores iniciantes são desafiados, no desenvolvimento da sua prática educativa, a assumirem a responsabilidade pela docência, fundamentando-a a partir de concepções do que é ensinar/aprender, seja com base na formação ou nas experiências profissionais anteriores, ou, por outra, se vê impelido a desenvolvê-la, a partir das necessidades que emergem da realidade no ensino superior.

Além disso, acrescento o fato de que o trabalho docente é, por natureza, complexo, variado e repleto de tensões diversas (TARDIF; LESSARD, 2005). Nesse contexto, a reflexão profunda acerca do trabalho do professor, considerando suas variáveis, na perspectiva de que se trata de atividade que envolve uma série de responsabilidades, articulando questões que integram a discussão proposta nesta seção. Por essa razão, neste espaço, o principal objetivo consiste em refletir acerca de conceitos de prática educativa e de docência do ensino superior. Com vistas, portanto, a empreender essas reflexões, percebo a necessidade que se iniciem as discussões em relação às “práticas” no contexto profissional de professores do ensino superior.

#### **3.1 AS “PRÁTICAS” NO CONTEXTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS**

A discussão acerca da prática educativa no ensino superior requer um volume de reflexões que, a rigor, ultrapassa o ambiente de uma sala de aula. Nessa perspectiva, as reflexões empreendidas dialogam com a tríade peculiar ao cenário da Universidade, isto é, ensino,

pesquisa e extensão, envolvendo metodologias e inovações tecnológicas, relação professor e aluno, dentre outros aspectos. Reitero que, considerando referida tríade peculiar ao ensino superior, analiso a perspectiva do ensino, na consideração de que seu objeto se delinea no desenvolvimento da prática educativa, a partir do exercício da docência. Essa discussão inicial, de certa forma, me traz alguma inquietude, na medida em que observo que o professor exerce uma prática. Mas afinal de contas, que prática é essa? Existem várias? Nessa dimensão, no entendimento deste estudo, enfatizo o desenvolvimento da prática educativa, com foco no exercício da prática docente. Nesse sentido, convido alguns autores para com eles dialogar sobre a prática educativa: Freire (1996), Franco (2016), Marques e Carvalho (2016; 2017), Baldi (2010), entre outros.

Dessa maneira, inicio esse diálogo afirmando que a prática educativa não se limita à reprodução de conceitos, à transmissão de conhecimentos. Ultrapassa esse patamar, envolvendo a mediação de conhecimentos e sua produção. Envolve, também, diferentes dimensões (técnica, humana e político-social), que ratificam contextos, desenvolvimento profissional, intervenção e, acima de tudo, compromisso. Na consideração de sua representatividade, a prática educativa vem sendo alvo de diversas pesquisas (FREIRE, 1999; FRANCO, 2012; PERRENOUD, 2002 e outros), abordando diferentes nuances relativas a conhecimento profissional docente, à profissionalidade e ao aprender a ensinar, entre outros. São todas temáticas instigantes, pois envolvem tanto a formação profissional, quanto a formação pessoal dos professores, tendo em vista as vivências da prática educativa que podem gerar mudanças desejáveis nos percursos docentes.

No caso deste estudo, considero a prática educativa desenvolvida no contexto do ensino superior, caracterizada pela sua intencionalidade e pela sua sistematização, embora reconhecendo que falo de uma prática que pode ocorrer dentro e fora da instituição educativa, constituindo-se como prática social. Reconheço, por conseguinte, que a prática educativa “[...] Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 66). Pautada nesse entendimento, dialogo acerca da prática educativa, de forma a esboçar discussões empreendidas pelos teóricos a respeito dessa temática, bem como para situar que tipo de prática está sendo desenvolvida pelos professores narradores, iniciantes na docência superior, portanto, os interlocutores deste estudo.

Então, anuncio que o debate se apresenta situando as práticas desenvolvidas no âmbito da educação superior. Esse debate traz, inicialmente, reflexões de Franco (2012), que discute acerca da complexidade da tarefa de ensinar, tendo em vista as múltiplas redes educativas. Nesse sentido, a autora ressalta sobre a necessidade de que seja discutido a respeito das práticas

desenvolvidas, bem como seja diferenciada e caracterizada cada uma delas. A autora, assim, refere: “[...] a expectativa é que a seleção de práticas seja cada vez mais ampliada e qualitativamente diferenciada, de forma que o ensino seja cada vez mais ensino/leitura do mundo e cada vez menos ensino/informações do mundo” (FRANCO, 2012, p. 152).

Nessa direção, com vistas a realizar essa diferenciação entre as práticas, registro consideração advinda da referida autora, que entrelaça e relaciona as práticas educativa, pedagógica e docente:

O distanciamento entre as esferas pedagógica e educativa reforça a concepção de que a prática docente se realiza na eficiente reprodução de ações mecânicas, pouco embasadas pela reflexão, e assim pode ser considerada como uma tarefa simples, passível de ser construída com poucos recursos. [...] Portanto, tentar buscar reinterpretções de práticas, ampliando o espaço de construção pedagógica, é mais do que questão acadêmica: é buscar as estratégias de sobrevivência social/profissional que fundamentarão a possibilidade e a esperança da profissão pedagógica e a valorização da profissão do magistério (FRANCO, 2012, p. 169).

As tessituras teóricas e suas pertinentes reflexões sobre as práticas educativa, pedagógica e docente reforçam a compreensão da articulação entre as mesmas. Essa relação simbiótica entre as práticas pedagógica e educativa traz para a docência o desafio de reelaborar-se permanentemente, impulsionando os professores a perceberem “[...] criticamente como estão sendo com que e em que se acham” (FREIRE, 1987, p. 72). Sendo assim, a partir desse entrelaçamento de conceitos, caracterizo cada uma das práticas elencadas, de acordo com os estudos de Franco (2012; 2016). Desse modo, enfatizo que a prática educativa abordada em Franco (2016) se apresenta a mais ampla das três discussões, “[...] é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas” (FRANCO, 2016, p. 536).

Evidencio a importância do desenvolvimento da prática educativa no contexto do ensino superior, na medida em que a compreendo como prática socialmente construída em espaços educativos formais, sendo que, a partir das reflexões empreendidas nos processos educacionais, ocorre a concretização de processos pedagógicos e docentes. Nesse sentido, diante do entendimento apresentado e que considero, neste estudo, referente à inter-relação entre as práticas discutidas por Franco (2016), conceituo, também, a prática pedagógica como prática social organizada para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social.

Nesse intento, chamo ao debate os estudos de Behrens (1999), quando trata da relação entre a prática pedagógica e o paradigma que embasa a atividade profissional do professor no contexto da educação superior. De acordo com pesquisa realizada pela autora e pela vivência que tenho com docentes universitários, observo que o tipo de prática pedagógica desenvolvido por cada professor depende do paradigma de base da ação docente, como reforça a autora: “Na realidade, acredita-se que a caracterização da prática pedagógica está fortemente alicerçada nos paradigmas que a própria sociedade vai construindo ao longo da história” (BEHRENS, 1999, p. 385). Acrescento, a esse aspecto, as concepções de práticas pedagógicas construídas por cada docente, isto é, os sentidos que estes atribuem à sua prática, na medida em que desenvolvem seu trabalho, bem como as relações que os professores estabelecem com as práticas educativa e a docente.

Diante dessa realidade, passo tecer minhas considerações, à luz de Behrens (1999), para classificar os paradigmas que influenciaram os professores universitários. Começo citando os paradigmas conservadores, caracterizados pela reprodução do conhecimento e fragmentação da ação docente, presentes nas tendências pedagógicas tradicional, escolanovista e tecnicista, influenciados pelo paradigma newtoniano-cartesiano. Com o surgimento da sociedade do conhecimento e da informação, novas discussões aparecem de forma a ultrapassar esse pensamento reprodutor.

Assim, anuncio o surgimento do paradigma inovador da ciência, ou melhor, o paradigma emergente, pautado na produção de conhecimentos, que apresenta como característica principal a possibilidade de permitir “[...] aos homens serem éticos, autônomos, reflexivos, críticos e transformadores; que, ao inovar os profissionais e, em especial, os professores, preocupem-se em oferecer uma melhor qualidade de vida para os homens [...]” (BEHRENS, 1999, p. 387). Nessa perspectiva, vejo corroboração em Franco (2016) ao afirmar que “[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula se integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado da sua ação, tem uma ação pedagógica diferenciada [...]” (FRANCO, 2016, p. 541).

Encerro, pois, apresentando um novo paradigma na ação docente sobre a realidade dessa prática, que requisita que o professor seja concebido dentro de uma visão que o caracterize como ético e efetivo, capaz de manter bom relacionamento com seus alunos e com os colegas de trabalho, que adote metodologias inovadoras e que esteja aberto a interagir com seus pares. Isto é, a docência constitui atividade central dos professores e tem como base um repertório de conhecimentos da profissão, seja em relação às teorias, seja no que se refere às questões de metodologias de ensino. A partir desses conhecimentos, os professores organizam suas ações,

no sentido de atendimento às demandas requeridas pelo cenário complexo e exigente da atividade profissional, em relação ao domínio de um corpo de conhecimento para dar suporte a sua prática educativa e, concomitantemente, a sua prática pedagógica na formação de futuros professores.

Nesse contexto, considero a necessidade de destacar os estudos de Freire (1996), ao tratar de questões referentes ao ensino e às exigências desse processo tão minucioso. O autor compreende a prática docente “[...] enquanto dimensão social da formação docente [...]” (FREIRE, 1996, p. 7), baseada na autonomia do ser dos educandos, em que a formação é muito mais importante do que o treinamento do discente. “A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão” (FREIRE, 1996, p. 34).

E é nessa discussão acerca das “práticas” formadoras, que estabeleço a fundamentação do estudo em questão, tomando como base a prática educativa ampla e em contínua articulação com as práticas pedagógica e docente. Portanto, após as necessárias explanações a respeito das “práticas” de base para o exercício profissional dos professores, na sequência dessa discussão, passo a apresentar a prática educativa no contexto do ensino superior, bem como os saberes e fazeres necessários neste nível de ensino.

### 3.2 SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR: VELHOS E NOVOS DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Diante das responsabilidades e dos desafios que os professores têm no exercício da docência, comporta destacar as singularidades que demarcam o referido trabalho. Nesse contexto, é exigido desses profissionais um leque de saberes com o fito de assegurar aos estudantes os aprendizados almejados, o que requer do professor uma reiterada e continuada busca de aportes teóricos e metodológicos, vislumbrando melhores formas de ensinar, melhores formas de conduzir os alunos às aprendizagens efetivas no contexto do Ensino Superior. Nesse sentido, os escritos que seguem descrevem as discussões empreendidas a respeito da prática educativa no ensino superior, acompanhadas de reflexões acerca de velhos e novos desafios da educação superior, considerando, pois, a especificidade e peculiaridades dos interlocutores de pesquisa, ou seja, dos professores iniciantes no ensino superior.

Então, questiono: Quais os saberes necessários para a concretização de uma prática educativa bem-sucedida no ensino superior? O que o docente iniciante precisa conhecer para

exercer sua prática educativa de forma que contemple a produção de conhecimentos, na perspectiva da formação do cidadão e profissional dos discentes? No entendimento deste estudo, afirmo que, em resposta à segunda inquietação, o professor iniciante precisa compreender o que é e em que consiste a prática educativa, uma vez que esta precisa ser entendida para depois ser “praticada”. É preciso que o professor entenda as particularidades dessa prática para, então, poder exercitá-la na sua completude. Considero, neste trabalho, a prática educativa da educação problematizadora proposta por Freire (1987) e, nessa perspectiva, considero, ainda, o conceito apresentado por Marques e Carvalho (2016, p. 123), quando dizem que a prática educativa se apresenta “[...] como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”.

A educação problematizadora considera o sujeito social, político, histórico, da transformação, entre outros, na qual constrói sua compreensão da realidade, através do dialogicidade e do processo de conscientização diante das desigualdades. Nessa perspectiva, é que visualizo a prática educativa baseada na corrente pedagógica da educação libertadora, na qual o professor tem um papel significativo na tomada de consciência de seus discentes, de modo que seja capaz de compreender a realidade social, como cidadão atuante na sociedade.

Dessa maneira, reitero, acerca da importância da reflexão, por parte dos professores iniciantes, sobre a prática educativa, considerando-a mais ampla de todas as práticas, posto que envolve conhecimentos, deliberação, reflexão e criticidade para nela intervir. Assim sendo, traz no contexto do presente estudo, é importante ressaltar que o professor iniciante vive a realidade da universidade e que esta pede seu posicionamento em relação ao ensino, à produção e à formação humana. Justifico, pois, esse cenário de considerações a respeito da compreensão sobre prática educativa, visto que uma das inquietações deste estudo está relacionada ao pensamento de professores iniciantes sobre prática educativa e docência no ensino superior.

Desse modo, partindo ainda da segunda inquietação, concebo que o professor iniciante precisa conhecer as singularidades da prática educativa no contexto do ensino superior, uma vez que os discentes desse nível de ensino apresentam perspectivas singulares. Uma dessas singularidades referidas anteriormente é que, segundo Libâneo (2013), a prática educativa é a própria educação. A esse respeito, diz o autor:

A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-

los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade (LIBÂNEO, 2013, p. 14-15).

Nesse contexto, vejo a importância do professor diante do processo formativo de aquisição de experiências culturais, valores e conhecimentos dos discentes. Dessa maneira, a prática educativa por ser um fenômeno social, se faz presente nas relações sociais, seja no aspecto econômico, social, seja no aspecto político. Sendo assim, percebo a responsabilidade social dos professores diante da formação do pensamento crítico de seus alunos, bem como mediante sua participação nas lutas por mudanças na realidade social. Compete, portanto, aos professores escolher a compreensão a respeito da sociedade que “[...] deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais” (LIBÂNEO, 2013, p. 21).

Nesse sentido, outra singularidade é ressaltada por Abreu e Masetto (1990, p. 5), na qual reiteram que os alunos do ensino superior apresentam grandes “[...] expectativas de conhecer os grandes mestres e especialistas nos assuntos e de ouvir suas brilhantes preleções, bem como saber de suas melhores experiências no campo profissional [...]”. Desse modo, por força dessas expectativas, vejo como necessário o aprofundamento em torno das especificidades do ser professor no ensino superior. Diante disso, os referidos autores afirmam que a prática efetiva do professor do ensino superior “[...] assenta-se sobre três pontos principais: o conteúdo da área na qual o professor é um especialista; sua visão de educação, de homem e de mundo; a habilidade e os conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala de aula” (ABREU; MASETTO, 1990, p. 1).

Observando através de reflexão acerca da citação desses autores considero, ainda, que o contexto empírico de investigação deste estudo é a universidade, situando-a como instituição de ensino superior de aspecto acadêmico, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/Lei 9.394/96, percebo que o desenvolvimento da prática educativa vai exigir dos docentes iniciantes um conhecimento sobre seu local de trabalho, sobre o ensino na graduação, sobre seu engajamento acerca do currículo, as perspectivas teóricas e pedagógicas de base para o trabalho e para os alunos, entre outros. Todos esses aspectos fazem parte do processo de integração do professor iniciante, todavia tantas outras inquietações podem fazer parte da prática. “Outras questões poderão surgir, sem dúvida, inclusive de maior complexidade e geradoras de outras angústias. Trata-se de um grande quebra-cabeça cujas peças vão se agregando por partes” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 19).

Dessa maneira, compreendendo que o professor iniciante apresenta um enorme interesse em aprender a desempenhar a profissão em que se formou, continuo a discussão em torno dessa ação pertinente, isto é, o aprender sobre a prática. Nesse entendimento e tomando como base uma prática reflexiva que permita enfrentar a complexidade de tarefas, como propõe Perrenoud (2002), apresento as aprendizagens a respeito do currículo do ensino superior que o professor iniciante deve conhecer para bem desenvolver sua prática educativa.

É imprescindível para o exercício do ofício de professor, a relação deste com o saber, considerando as especificidades de como o conhecimento deve ser abordado, a partir de propostas interdisciplinares em observância à organização curricular e pedagógica. Tendo em vista esse aspecto, é fundamental que o docente iniciante esteja engajado nesse processo, no qual o profissional dialoga com uma prática compartilhada, compreendendo que a estrutura curricular considere o saber (os conhecimentos necessários), o saber fazer (competências e vivências integradoras), o saber ser (valores e ações) e o saber conviver (relações sociais) (GAETA; MASETTO, 2013).

Desse modo, considerando o contexto do ensino superior, cada vez mais heterogêneo e diversificado, em seus diferentes aspectos, seja referente aos saberes e competências, seja no que concerne aos processos de aprendizagem, acrescento, nesse ensejo, mais um aspecto da prática educativa que deve ser abordado e conhecido: os alunos do ensino superior. Compete, desse modo, atentar para o fato de que estes são sujeitos adultos, com autonomia e com entendimento para decidir o que querem se tornar pessoal e profissionalmente. Segundo Gaeta e Masetto (2013, p. 37-38), os discentes do ensino superior “[...] são ativos e multitarefas ao extremo [...]”, “[...] são independentes, ativos, imediatistas quanto ao fácil e rápido retorno a seus ‘questionamentos’ [...]” e “[...] consideram aquilo que o professor tem a oferecer ou orientar, mas com foco nas metas dele”.

Essas considerações são importantes e mostram como é desafiador o fazer docente e como a inovação é necessária. O fato é que novas demandas surgem a partir dos novos perfis de alunos, tornando, assim, a discussão sobre o ensinar e o aprender no ensino superior, sempre mais necessária. Em contrapartida, visualizo na realidade do ensino da graduação na contemporaneidade, um formato de ensino pautado no mercado e no consumo, intitulado como *fastfoodização* da universidade, na qual o processo de aprendizagem é caracterizado pela rapidez e cujo objetivo maior é a obtenção de diplomas, deixando em segundo plano a aprendizagem com significados, a aprendizagem formativa para o exercício da cidadania. Diante desse cenário caracterizado por estudantes repletos de expectativas e por um ensino de graduação visando ao mercado, como evidenciam as reflexões de Almeida e Pimenta (2014, p.

9), ao tratarem as mudanças desse processo, ao considerarem particularidades que devem permear a prática educativa dos docentes:

Concordando com essa crítica, entendemos que é preciso criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação: que considere o direito do estudante de desenvolver uma postura frente ao saber que supere a especialização estreita; que problematize as informações e garanta sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; que mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos; que aponte soluções aos problemas sociais (ensinar com extensão); e que crie uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação.

Almeida e Pimenta (2014) ao tecerem essas reflexões, de certa forma, relacionam o próprio conceito de prática educativa, no qual está baseado este estudo, com as novas exigências do ser e fazer docente, salientando que, “[...] não limitamos as práticas educativas à atividade de ensino e aprendizagem. Esta é, na verdade, uma dimensão dessa prática. No entanto, reconhecemos que a atividade de ensino e aprendizagem é o elo que torna possível a realização de determinada prática educativa” (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 123). Concordo com as autoras, uma vez que considero, neste trabalho, as práticas educativas na perspectiva da educação problematizadora, conforme Freire (2005), ao dizer que o conteúdo abordado nessa prática deve fazer parte da tomada de consciência dos educandos, formando assim pensadores reflexivos e críticos: “[...] na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se” (FREIRE, 2005, p. 65).

Ainda em referência à discussão de Almeida e Pimenta (2014) e tomando como base o aprender sobre a prática, destaco os três pilares do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão), ressaltando que esta pesquisa enfatiza o processo do ensino, uma vez que trabalho com a docência, destacando que discuto, também, a prática educativa não limitada apenas ao processo de ensino aprendizagem, como assim orienta a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 207, os pilares de toda universidade são indissociáveis e imprescindíveis. “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e

obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 1).

“Ensinar na universidade de modo a formar alunos com essas características aponta para uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 10). Nesse sentido, é fundamental que os professores iniciantes conheçam e compreendam cada um desses pilares, bem como sua articulação, no sentido de que oportuniza mudanças consideráveis no desenvolvimento da prática educativa. Ressalto, portanto, que o trabalho do professor iniciante, diante desses três pilares, é desafiador uma vez que o docente, ao iniciar suas atividades em uma universidade, principalmente como professor efetivo, sem ter tido experiências anteriores (realidade de alguns dos interlocutores), é mobilizado a trabalhar com o ensino, a pesquisa e a extensão, em observância, sobretudo, às exigências do estágio probatório: período em que o professor é avaliado nos aspectos de capacidade e aptidão para o exercício do trabalho que desenvolve profissionalmente.

Como referência, cito a avaliação do estágio probatório realizado pela Universidade Estadual do Piauí, de acordo com a Resolução CEPEX (Conselho de Ensino de Pesquisa e Extensão) 007/2015, de 04 de fevereiro de 2015. De acordo com esse documento, o professor será avaliado a partir do desempenho no cargo, levando em consideração fatores quantitativos e qualitativos, entre estes, atividades de docência universitária, de pesquisa e pós-graduação e de extensão. Observo, assim, uma grande demanda requerida para o desenvolvimento da prática educativa, exigindo um leque de conhecimentos para o exercício da prática.

Nesse sentido, comporta afirmar que a prática educativa e o ensino estão totalmente relacionados, uma vez que estes, segundo Libâneo (2013), são determinados socialmente. Ambos observam as exigências da sociedade, de acordo com os interesses dos grupos sociais e dos contextos vivenciados. Dessa forma, a prática educativa não pode ser analisada sem estar relacionada com questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem, tomando também como referência as práticas pedagógica e docente, considerando que a atuação profissional do professor, de acordo com o estudo em questão, tem seu referendamentado na formação do indivíduo na sua integralidade. Assim, de acordo com Libâneo (2013, p. 21), o processo de ensino “[...] cria condições metodológicas e organizativas para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades intelectuais e processos mentais dos alunos tendo em vista o entendimento crítico dos problemas sociais”.

Isso posto e considerando a primeira inquietação proposta nesta seção, acerca de quais os saberes necessários para a concretização de uma prática educativa bem-sucedida no ensino superior, analiso, nesse intento, os velhos e novos desafios da prática educativa no ensino

superior. Desse modo, num primeiro momento, afirmo que se faz necessária a superação de uma prática educativa caracterizada, apenas, por conhecimentos disciplinares. O ensino fragmentado em áreas impossibilita o aluno compreender o diálogo entre conhecimento e sociedade. É imprescindível, a partir das novas exigências do ensino superior, a construção de um projeto interdisciplinar, envolvendo todos os membros da comunidade acadêmica.

Nessa dimensão, Pimenta e Anastasiou (2014) ressaltam sobre a necessidade de envolvimento dos docentes do ensino superior em diferentes contextos da universidade, seja na administração, na gestão, nas políticas de pesquisa, como também nos diversos sistemas, a exemplo do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento. Além da preparação no campo específico e no campo pedagógico dos professores, novas demandas surgem no contexto da sociedade contemporânea, da informação, do conhecimento e das novas tecnologias, uma vez que não devem ser considerados, apenas, os aspectos pedagógicos, mas também as questões sociais, econômicas e políticas.

Nesse sentido, tomando como base os interlocutores desta pesquisa, ressalto como essas demandas tornam desafiador o trabalho do professor iniciante no ensino superior, visto que o mesmo inicia seu trabalho na universidade, em alguns casos, com a responsabilidade de assumir cargos de administração e gestão, sem, talvez, nenhuma formação nesse sentido. Tal fato faz parte das novas demandas universitárias, todavia são consideradas desafiadoras no contexto do professor iniciante. Essas discussões levam a reflexões a respeito da preparação dos professores universitários, desde que “[...] o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 39).

Persistindo na discussão acerca dos novos e velhos desafios da prática educativa no ensino superior e, em sintonia com o debate sobre a superação do aspecto disciplinar, coloco em realce a respeito da necessidade de situar a profissão compreendida a partir das interações humanas. Franco (2000, p. 68) trata da importância da relação professor-aluno e da partilha de saberes, “[...] na qual cabe lembrar que todos trazem suas parcelas de saberes para a sala de aula, saberes estes gestados em diferentes locais e espaços [...]”, “[...] em que a universidade é um polo de convergência de saberes e também uma instância de certificação dos saberes sistematizados”. Nesse entendimento, comporta observar a responsabilidade do professor diante do outro, muitas vezes, revelada com seus valores, referências, vivências e contextos que devem ser levados em consideração no processo educativo. Essa partilha de saberes é fundamental na universidade, implicando na construção pessoal e profissional do aluno e na orientação permanente do professor.

Diante desse delineamento que se apresenta como novo desafio da prática educativa, considero oportuno e necessário o compromisso com a reflexão acerca das categorias que orientam o trabalho do professor no contexto da prática educativa, tendo como base a definição das atividades dos alunos. Nessa direção, a prática significativa, tanto para os docentes, quanto para os discentes, assume como base algumas categorias. São elas: significação; problematização; práxis; criticidade; continuidade-ruptura; historicidade; e totalidade. A significação está relacionada com o significado que determinado conhecimento terá para o sujeito, através da relação do mesmo com o objeto de conhecimento. Na problematização, o conhecimento se origina diante de um problema proposto, com vistas a desenvolver o raciocínio e a participação crítica no transcorrer da prática.

A práxis refere-se à ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, possibilitando a relação deste com a prática social em que está inserido, considerando também a origem. Em consonância, apresento a criticidade, a qual busca a compreensão crítica da realidade, a essência dos fatos e as causas das coisas. Na continuidade-ruptura a consideração recai sobre as concepções dos alunos, ou seja, sobre seus conhecimentos prévios, com o intuito de construir, no desenvolvimento da prática educativa, um saber mais organizado e sistematizado. Uma outra categoria é a historicidade, pautada na identificação das fases de construção que a humanidade passou, com o propósito de compreender a realidade presente. E, por fim, a totalidade que relaciona a síntese com a análise, com a referida articulação da realidade e do conhecimento, levando em consideração seus determinantes, suas relações, seus sentidos, entre outros (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

A consideração dessas categorias é parte integrante do processo de ensinagem na universidade. A reflexão acerca desse processo é fundamental, a partir das novas demandas da prática educativa no ensino superior, consideradas neste estudo. Anastasiou (2015, p. 20), nesse sentido, refere que o termo ensinagem indica uma “[...] prática social complexa e efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente [...]”. A referida autora argumenta que o professor tem um papel fundamental nesse contexto, desafia os alunos na construção da relação destes com o conhecimento, contribuindo para uma visão crítica das necessidades formativas no cenário universitário.

Portanto, entendo que a prática educativa na realidade do ensino superior é desafiadora, perante a discussão apresentada. Cabe ao docente mediar as ações pertinentes à prática, contribuindo com a construção e apreensão dos conhecimentos elaborados, de forma que professor, aluno e toda a comunidade acadêmica se mostrem engajados nesse entrelaçamento

formativo. É fundamental, pois, a análise e a reflexão a respeito das novas formas de desenvolver a prática educativa nos contextos da universidade. O espaço disciplinar deve dar espaço a uma prática educativa, com o intuito de obter uma “[...] formação harmoniosa e integral de um profissional de nível superior” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 255). Partindo desse entendimento, dialogo, em seguida, com a docência universitária, que se apresenta como uma das manifestações da prática educativa e que merece destaque na configuração do trabalho do professor iniciante.

### 3.3 O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR COMO COMPONENTE DA PRÁTICA EDUCATIVA: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Registro, encerrando a discussão relativa a este tópico, as seguintes inquietações: docência é o trabalho dos professores? O que caracteriza um professor? Essas indagações ressaltam a importância de investir na discussão de um conceito tão abrangente e que faz parte do ser e fazer do professor. Frente a essas inquietações, afirmo, embasada em Libâneo (2013, p. 15), que “o trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade”. A docência, segundo Tardif e Lessard (2008), é a atividade que os professores desenvolvem no âmbito da escola, cuja natureza é complexa, por apresentar situações imprevisíveis. Os autores destacam a docência como uma construção social multifacetada, que implica opções tanto metodológicas, quanto epistemológicas. Nesse intento, cabe ressaltar, no presente tópico, reflexões acerca da prática docente como componente fundamental da prática educativa, destacando as nuances da docência no ensino superior, bem como suas particularidades.

Dessa maneira, defendo como necessário o exercício de reflexão em torno do conceito de docência, do conceito e suas dimensões, utilizando como referências os estudos de Veiga (2008); Grillo (2004); Tardif e Lessard (2008), Masetto (2008), entre outros. Nesta incursão teórica, encontro, nos estudos de Veiga (2008, p. 13), explicitação sobre o termo docência: “No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas”. A autora reforça, desse modo, que a docência não se reduz à transmissão de conhecimentos, envolve, pois, diferentes funções que ocorrem de modo simultâneo.

Na perspectiva de Tardif e Lessard (2008, p. 41), a compreensão é que “[...] a atividade docente no contexto escolar, não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social

que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas”. Esses autores afirmam que a docência é o trabalho dos professores na sala de aula, no contexto da prática educativa, pois a prática docente se insere nela, embora tenha a especificidade do ensino. Afirmam, ainda, que o trabalho dos professores é complexo, apresentando vivências diferenciadas, revelando que essa complexidade decorre do fato de que os professores não só assumem seus diferentes labores no cenário formativo como tomam decisões nas diferentes situações de ensino. Nesse entendimento, resalto as considerações de Baldi (2010, p. 170) ao tratar da importância da Didática Universitária:

Hoje, compreendemos que a Didática universitária é um espaço de conhecimento, de transmissão de cultura, rigor científico na construção de conhecimento fundamentado na socialização e formação profissional, portanto carregado de ideologia. Daí decorre o interesse em constituir a ‘análise das práticas da docência’ como contexto de formação no âmbito da universidade, situando a reflexão pessoal e profissional como estratégia de desenvolvimento profissional fundamental.

A esse respeito, Masetto (2008) reitera as reflexões de Baldi (2010) ao tecer reflexões sobre a docência e afirma que para exercer essa atividade fazem-se necessários conhecimentos específicos sobre o ensino e sobre a mediação do processo ensino aprendizagem. O autor conclui, a partir do exposto, que a docência pode ser compreendida na condição de ação educativa, que implica em diferentes aspectos, tais como: pesquisa, reflexão, por exemplo. Nessa circunstância, posso resumir as ideias sobre docência destacando o entendimento de que essa atividade, como produção cultural, envolve a apropriação de conhecimentos cujos espaços sociais de ocorrências podem ser a universidade, a sala de aula e outros, a produção de conhecimentos, sua difusão e socialização.

As referências à complexidade da docência remetem a elementos que a constituem, dentre os quais Grillo (2004) destaca: a instabilidade do contexto da aula e o sentido de totalidade da docência. Em relação ao primeiro aspecto, a autora afirma que a docência é marcada pelo imprevisto, posto que não existe uma “receita” única para ministrar aulas, tendo em vista que surgem situações inesperadas nas mais variadas condições da prática educativa. O segundo aspecto mostra que a docência envolve, não somente, o profissional, mas a pessoa do professor. Abrange, também, o saber (o conhecimento da profissão), o saber fazer e o saber ser (dimensão pessoal do sujeito). “No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem – sociais, políticos, econômicos, culturais – que precisam ser compreendidos pelos professores” (LIBÂNEO, 2013, p. 20).

Com essas discussões iniciais, tendo em vista situar a docência inserida no contexto, mais amplo, característico da prática educativa, mostro, no cenário de suas reflexões, categoria docência no ensino superior e suas singularidades, com vistas a caracterizar seus aspectos teóricos e metodológicos no que tange a esse nível de ensino. Em suma, o propósito é reconhecer que existem particularidades próprias do ser professor no ensino superior, a exemplo do envolvimento de saberes necessários ao exercício da docência, com destaque para o início da carreira nessa etapa preambular. Ressalto, ainda, nesse contexto, a existência das teorias implícitas que permeiam a mente do professor, durante o processo de ensino-aprendizagem, e que são caracterizadas no tópico subsequente. Para tal intento, teço reflexões a partir de autores como Almeida (2012), Masetto (2018), Pimenta e Anastasiou (2014), entre outros.

Em primeiro lugar, entendo ser importante salientar que a docência no ensino superior é o espaço de formação de sujeitos, merecendo atenção e cuidado para a concretização de seus objetivos formativos. Em Almeida (2012, p. 98-99), percebo que é “[...] entendida como uma prática complexa, requer leituras culturais, políticas e pedagógicas a respeito dos objetos de ensino, dos contextos e dos sujeitos envolvidos”. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 204), ao realizarem reflexões sobre as finalidades da docência universitária, reiteram sobre a necessidade de se “[...] compreender o funcionamento do ensino, fenômeno complexo e em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais, e do ensinar como prática social”.

Desse modo, com vistas a analisar as características próprias da docência universitária, assim como refletir a respeito das inovações advindas desse contexto, acrescento ao debate as discussões de Masetto (2018), quando trata de inovações curriculares e práticas docentes no ensino superior, considerando sua participação em um grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de currículo. Mediante a análise dessas inovações na prática docente dos professores e no currículo, bem como na consideração de outros aspectos, realizo um debate significativo em torno da temática da docência no ensino superior. A propósito, Masetto (2018) ao dialogar sobre a nova modalidade da docência universitária, ou seja, o ensino por competências, traz à discussão três exemplos de situações profissionais advindas da prática docente. Para realização de um diálogo acerca de conhecimentos, habilidades e atitudes intrínsecos à docência universitária, abordo uma dessas situações da prática docente na qual professor e aluno desenvolvem um processo de parceria na aprendizagem, como mostra o quadro 17:

**Quadro 17 - O professor e a aprendizagem de habilidades e atitudes pelos alunos, para além da aprendizagem dos conteúdos**

| Conhecimentos   | Habilidades   | Atitudes   |
|---|---|--|
| 1) Conhecimento do projeto pedagógico e do currículo do curso.<br>2) Conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação.<br>3) Conhecimento do perfil do egresso do curso e da instituição onde trabalha.<br>4) Conhecimento teórico e prático da profissão para a qual o curso está voltado hoje.<br>5) Identificação de habilidades e atitudes próprias de qualquer carreira profissional (pesquisar, trabalhar em equipe, atuar com ética etc.) e aquelas específicas da profissão na qual o aluno está se formando.<br>6) Compreensão da integração de sua disciplina com as demais, com o currículo do curso e com o projeto pedagógico.<br>7) Conhecimento da aprendizagem como um processo de desenvolvimento de todas as dimensões da pessoa e do profissional: cognitiva, afetivo-emocional, habilidades e atitudes. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio prático das habilidades identificadas como comuns a todos os profissionais e daquelas específicas da profissão procurada pelo aluno.</li> <li>• Domínio do uso dos laboratórios e demais espaços de aulas práticas na universidade.</li> <li>• Exploração dos ambientes profissionais para aprendizagem dos alunos.</li> <li>• Proposição de estudos de caso e resolução de problemas que demonstrem as habilidades dos alunos e as atitudes deles esperadas.</li> <li>• Demonstração, aos alunos no exercício das atividades, da equidade entre aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização do processo de aprendizagem no ensino superior na sua totalidade, e não apenas em seu aspecto cognitivo de informações e práticas profissionais.</li> <li>• Valorização de atividades que busquem ajudar o aluno a desenvolver habilidades e atitudes em seu processo de formação.</li> <li>• Demonstração, aos alunos no exercício das atividades, da equidade entre aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes.</li> </ul> |

Fonte: Masetto (2018, p. 141).

Nesse sentido, é sabido que, para o desenvolvimento de sua prática docente, o professor deve apresentar uma base de conhecimentos que darão suporte à sua prática educativa. A partir desse entendimento, trago ao debate proposto por Masetto (2018) as discussões de Enricone (2008), segundo classificação de Shulman (1987), quando cita oito conhecimentos de bases científica e intelectual, com vistas a aprender a conhecer as realidades inerentes ao ensino superior. O primeiro é o conhecimento dos conteúdos específicos da disciplina que se amplia, quando o docente compreende, também, a integração da sua disciplina com o projeto

pedagógico do curso, como propõe Masetto (2018), no Conhecimento 6 (“Compreensão da integração de sua disciplina com as demais, com o currículo do curso e com o projeto pedagógico”) do Quadro 17, não contempla a docência universitária como um todo.

O segundo, o terceiro e o quarto dizem respeito ao conhecimento pedagógico e curricular, considerando as estratégias relacionadas ao currículo, direção da classe, materiais e programas que envolvem a organização didática a ser praticada em aula, bem como as diretrizes curriculares e conhecimento da teoria e da prática relacionados ao curso e ao desenvolvimento da profissão em geral, como mostram os conhecimentos 1 e 4 propostos no Quadro 17. Reitero, no quarto conhecimento, um realce em relação à compreensão profissional dos docentes, no sentido de apreender como os docentes reelaboram seus sentidos em relação ao exercício da docência.

O quinto envolve o conhecimento dos aprendizes, de forma a conhecer quem são seus alunos, seus conhecimentos prévios, seus anseios e expectativas. O professor deve responsabilizar-se pela aprendizagem de seus discentes, com o objetivo de que haja um “[...] reposicionamento do eu do aluno diante do social, essencial à construção de um possível processo crescente de cidadania, de exercício profissional comprometido com a melhoria da qualidade da vida humana em geral” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 236).

Posso observar essa discussão do conhecimento, relacionando-a com questões referentes às habilidades propostas por Masetto (2018), ao tratar da relação entre o professor do ensino superior e a aprendizagem de habilidades e atitudes pelos alunos. Exemplifico, nesse sentido, o desenvolvimento de atividades com os discentes, no intento de contribuir com o desenvolvimento das diversas dimensões do sujeito social, com questões cognitivas, afetivo-emocional, habilidades e atitudes.

Conhecimento dos contextos educativos é o sexto em análise. Contempla dados acerca da comunidade acadêmica na qual o docente está inserido, assim como suas culturas, valores e princípios. Ao tratar dessa classe de conhecimentos, não se deve deixar de mencionar os cenários de ocorrências da docência no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior. Nesse entorno, evidencia o conhecimento acerca de ambientes profissionais: laboratórios e demais espaços que contemplem a ocorrência da docência no contexto da prática educativa. O sétimo diz respeito ao conhecimento dos fundamentos filosóficos e históricos das propostas educativas, de forma a contemplar o processo formativo no ensino superior na sua integralidade.

Dessa forma, referendo essa discussão com os estudos de Demo (2010), que fala sobre o conhecimento disruptivo, isto é, embasado e fundamentado teoricamente, caracterizado como

questionador e inovador. Dessa maneira, percebo que refletir acerca dos fundamentos do conhecer é, antes de tudo, reconhecer que a busca pela inovação deve ser constante no entorno do aprender. “O processo de aprendizagem não só sustenta o que já se aprendeu. Principalmente, desconstrói” (DEMO, 2010, p. 866). A oitava classe de conhecimentos exalta as singularidades das emoções e das identidades docentes, ou seja, tece considerações em torno das “autoteorias” embasadoras do trabalho do professor. Nesse sentido, cabe a reflexão acerca da identidade profissional indefinida da docência universitária, visto que a prática profissional relaciona-se com o domínio científico ou o exercício de atividades ligadas a esse conhecimento. Dessa forma, indago, como constituir uma identidade profissional totalmente relacionada à docência universitária?

Nesse diálogo, envolvo na discussão os estudos de Baldi (2010), que trata das exigências direcionadas aos docentes universitários. O diálogo com essa autora se torna fundamental, na medida em que são exigidas, aos docentes iniciantes no ensino superior, reflexões sobre a prática educativa, sobre a constituição da identidade docente, todavia não há reflexões referendadas nesse contexto. De acordo com a autora, há exigências demais e formações de menos, causando problemas e até constrangimentos entre os professores nas universidades. Baldi (2010) refere que são exigidos dos docentes:

[...] produtividade intelectual e reprodução do conhecimento nem sempre acompanhada de uma autêntica criação do saber; uma burocratização exacerbada; o descaso com procedimentos relevantes à formação dos estudantes e à construção e/ou fortalecimento da identidade docente (BALDI, 2010, p. 169).

O que se vê com bastante frequência, nos corredores das universidades, são diálogos entre os professores, referentes às suas próprias especialidades, deixando de lado as reflexões a respeito do conhecimento da docência, isto é, seu processo identitário está centrado mais nas suas especialidades do que no exercício da docência. São pedagogos, matemáticos, músicos, físicos, mas não exatamente docentes do ensino superior. Assim sendo, é preciso dialogar em torno da docência universitária, tomando como base e exemplo qualquer outra profissão, demanda um leque de competências próprias, formação preparatória, plano de carreira, entre outros. Todavia, é muito presente no desenvolvimento da docência universitária “a afirmativa bastante usual e difundida de que ‘ensinar se aprende ensinando’ [...]” refletindo uma “[...] visão não-profissional, ou seja, não é preciso preparar-se para ser docente, pois essa é uma atividade prática para qual não são necessários conhecimentos específicos, mas experiência e vocação”

(ZABALZA, 2004, p. 108).

Dessa forma, faz-se necessário citar as discussões empreendidas acerca da formação de docentes universitários, apesar de não ser este o objeto de estudo. Entretanto, as constatações de Almeida e Pimenta (2014) são fundamentais para referendar o debate a respeito dos conhecimentos necessários para a prática educativa e a docência no ensino superior. As autoras revelam que os docentes universitários não apresentam uma formação direcionada para o processo de ensino aprendizagem, não obstante, invariavelmente, venham a se tornar responsáveis no início de sua vida acadêmica. Ressaltam, ainda:

Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, Ihe são desconhecidos, bem como a compreensão do sentido e do significado de sua área específica na formação dos estudantes como sujeitos e cidadãos, questões essas determinantes do que se ensina, do para que se ensina e dos modos como se ensina e que são próprias da atividade educativa de ensinar (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 14).

O fenômeno que as autoras revelam é preocupante, uma vez que aspectos fundamentais para o exercício da docência no ensino superior, a rigor, são desconhecidos por parte de muitos docentes. Tal fato se agrava quando o foco do trabalho do professor universitário não está relacionado às atividades docentes. “Usamos ‘docência’ para nos referir ao trabalho dos professores, mas somos conscientes de que eles desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência”, ressalta Zabalza (2004, p. 108). Três funções são atribuídas aos professores universitários. São elas: ensino (docência), administração e pesquisa.

Ao aceitar entabular esse debate, revelo sintonia com o pensamento de Zabalza (2004) quando afirma que o exercício da docência universitária é complexo, exigindo formação *ad hoc* e reciclagem permanente. Assim como o autor, discordo da visão não-profissional do ensinar, como se não fosse necessária uma preparação, uma tutoria, para atuar como docente no ensino superior. Como visto anteriormente, foram elencadas oito classes de conhecimentos necessários ao exercício da docência com vistas à ampliação dessa discussão, com apoio de aspectos teóricos e metodológicos que reiteram a dimensão de complexidade relacionada à docência. Os primeiros aspectos estão relacionados com exigências intelectuais, em que os docentes devem ser capazes de organizar as ideias, escolher os procedimentos metodológicos que melhor se adequam para se tornar compreensível determinado conhecimento.

Sistematizo, em formato de síntese, os saberes constitutivos da prática docente no ensino superior, levando em consideração que “[...] a prática, por si só, não é formadora” (MOROSINI, 2008, p. 104), sendo de fundamental importância a mobilização de conhecimentos e saberes intrínsecos ao exercício da docência universitária, uma vez que o trabalho docente é concebido como uma das modalidades da prática educativa, que considera complexo o processo formativo do indivíduo, exigindo assim do trabalho docente tipos específicos de ação, visto que cada situação de aprendizagem requer um saber específico, considerando a heterogeneidade dos objetivos na sua constituição.

Sendo assim, os saberes são caracterizados, de uma forma geral, como sociais classificados em pessoais, de formação escolar anterior, profissionais disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes pessoais são referentes à influência do seio familiar, a partir dos processos formativos e histórias de vida em torno sua formação como ser humano. Os saberes de formação anterior estão relacionados com as bases formativas que acontecem no âmbito da escolarização. Os saberes profissionais têm origem nos sentidos da formação de professores, em observância ao saber fazer constitutivo das formações. Os saberes disciplinares estão relacionados ao sentimento de pertença em detrimento de alguma área específica. Na perspectiva dos saberes curriculares tem-se que esses saberes são oriundos dos objetivos, dos métodos, a partir da utilização das ferramentas docentes. E os saberes experienciais são intrínsecos ao desenvolvimento da prática docente, a partir do trabalho desenvolvido na universidade.

Portanto, objetivando finalizar essa discussão, mas ao mesmo tempo com o desejo de ampliá-la, convoco ao palco do debate a professoralidade, advinda da mobilização do conjunto de saberes elencados e das reflexões em torno da constituição do sujeito-professor. Nesse entendimento, Pereira (1996, p. 4) mostra as singularidades de como alguém se constitui professor, não somente por meio de formações iniciais e da própria prática, também “[...] aponta o caminho da estética da professoralidade: a estética do ato de estar sendo professor”. Segundo o autor, constituir-se professor “[...] é projetar-se num estado quase estável de si, no interior de uma determinada prática profissional de modo que ele venha a ser um agente propositor de experiências que catalisem incursões em direção ao si mesmo” (PEREIRA, 1996, p. 10).

Concluo com a afirmação de que ao trazer à discussão, o conceito de professoralidade e, posteriormente, em nova seção, fazer referência aos professores iniciantes, na perspectiva de ampliar o debate em torno da mencionada temática. Nesse sentido, na sequência, apresento discussões sobre os aspectos teóricos e metodológicos do paradigma que embasa o estudo em questão: pensamento do professor.

**4 “E O PENSAMENTO É O FUNDAMENTO, EU  
GANHO O MUNDO SEM SAIR DO LUGAR...”:  
DIÁLOGOS COM O PARADIGMA DO  
PENSAMENTO DO PROFESSOR**



#### **4 “E O PENSAMENTO É O FUNDAMENTO, EU GANHO O MUNDO SEM SAIR DO LUGAR...”: DIÁLOGOS COM O PARADIGMA DO PENSAMENTO DO PROFESSOR**

*Você precisa saber  
O que passa aqui dentro  
Eu vou falar pra você  
Você vai entender  
A força de um pensamento  
Pra nunca mais esquecer  
(FARIAS et al, 1994).*

As transformações sempre estiveram presentes na conjuntura da sociedade, no contexto social e na contemporaneidade com maior velocidade. Elas vão sempre existir e modificar ou não as formas de pensar e agir das pessoas diante das situações da vida cotidiana e das que emergem no espaço profissional. Entretanto, o toque especial, na contemporaneidade, está relacionado com a forma como essas transformações têm acontecido, ou seja, as mudanças são velozes, requerendo dos seres humanos, transformações na mesma proporção. Segundo Cortella (2010, p. 1), “Hoje, pelo número de situações, de alterações que temos no dia a dia, de mudanças que são cada vez mais velozes, nas quais a nossa memória se torna fugaz e a nossa história se torna rápida, é preciso olhar um outro jeito de pensar, mexer, lidar, especialmente de construir a educação”.

Cortella (2010) alerta para a necessidade de que cada um (e todos ao mesmo tempo) reveja sua forma de pensar como fundamento para o agir, para as atitudes nos contextos em que a pessoa está inserida, tendo em vista a realidade social, sua movimentação, cada vez mais acelerada e exigente em seus propósitos e ações. Essa construção da educação que o autor enfatiza está inserida em mudança de postura, de pensamento, isto é, de paradigma. De modo que a discussão em comento tem seu olhar focado, inicialmente, para os paradigmas. Nesse sentido, esta seção tem seu planejamento pautado em reflexão acerca do paradigma do pensamento do professor. Todavia, para situar a referida temática, faz-se necessário incluir também discussões sobre paradigmas no contexto educacional, como forma de situar o pensamento do professor em um determinado momento histórico e na visão conceitual, bem como situar sua influência no desenvolvimento da prática educativa.

Dessa forma, em prosseguimento, dialogo com os teóricos, trazendo-os ao debate. Behrens (1999, p. 385), em suas considerações, afirma: “os paradigmas propostos e construídos pelos próprios homens vêm acompanhados de crenças, valores e posicionamentos éticos em

frente a uma comunidade determinada”. Acrescento aos ditos da autora o fato de que, no caso do exercício da profissão de professor no ensino superior, os paradigmas influenciam em torno de como os docentes exercem sua docência universitária, uma vez que seus pensamentos e consequentes ações têm como base questões de ordem epistemológica, ideológica, religiosa, entre outras. Nesse contexto, Behrens e Oliari (2007, p. 54-55) afirmam:

Os paradigmas são necessários, pois fornecem um referencial que possibilita a organização da sociedade, em especial da comunidade científica quando propõe continuamente novos modelos para entender a realidade. Por outro lado, pode limitar nossa visão de mundo, quando os homens e mulheres resistem ao processo de mudança e insistem em se manter no paradigma conservador. A aceitação ou resistência a um paradigma reflete diretamente na abordagem teórica e prática da atuação dos profissionais em todas as áreas de conhecimento.

As autoras chamam atenção para as abordagens teóricas e práticas que embasam a atividade profissional, alertando para o fato de que é necessária a ocorrência de mudanças significativas de referenciais, tendo em vista as novas compreensões da realidade. Nesse sentido, é importante salientar as reflexões iniciais acerca das condições objetivas e subjetivas das coisas, em observância ao desenvolvimento social, no que concerne aos paradigmas educacionais relacionados ao ensino. Coloco em pauta, nessa discussão, questões a respeito de teorias científicas que refletem o que vem sendo discutido no cenário educacional, bem como posicionamentos em torno das visões de mundo, de acordo com os ideais de sociedade.

Nessa perspectiva, em consonância com a discussão acerca do paradigma do pensamento do professor, estruturo esta seção, objetivando conhecer, mesmo que de forma breve, as reflexões oriundas de alguns paradigmas importantes no contexto educacional, visto que este trabalho tem seu desenvolvimento na linha compreensiva do desenvolvimento dos professores em relação à docência e à prática educativa universitária, no sentido de contribuir para o entendimento a respeito do pensamento do professor e, como finalização desta seção, apresento minhas ponderações.

E, dessa maneira, reiterando essa conversa, cito uma fala de Dewey (1979, p. 28) ao afirmar que “Pensar enriquece as coisas com um sentido. Finalmente, o pensamento confere aos objetos e fenômenos físicos um estado, um valor mui diversos dos que possuem para um ser que não reflete”. A afirmação do autor corrobora com o fato de que o paradigma do pensamento do professor confere significado da ação docente, uma vez que apresenta como base o pensar fortalecido pelas teorias implícitas presentes em cada ação que se apresenta como reflexo do pensamento.

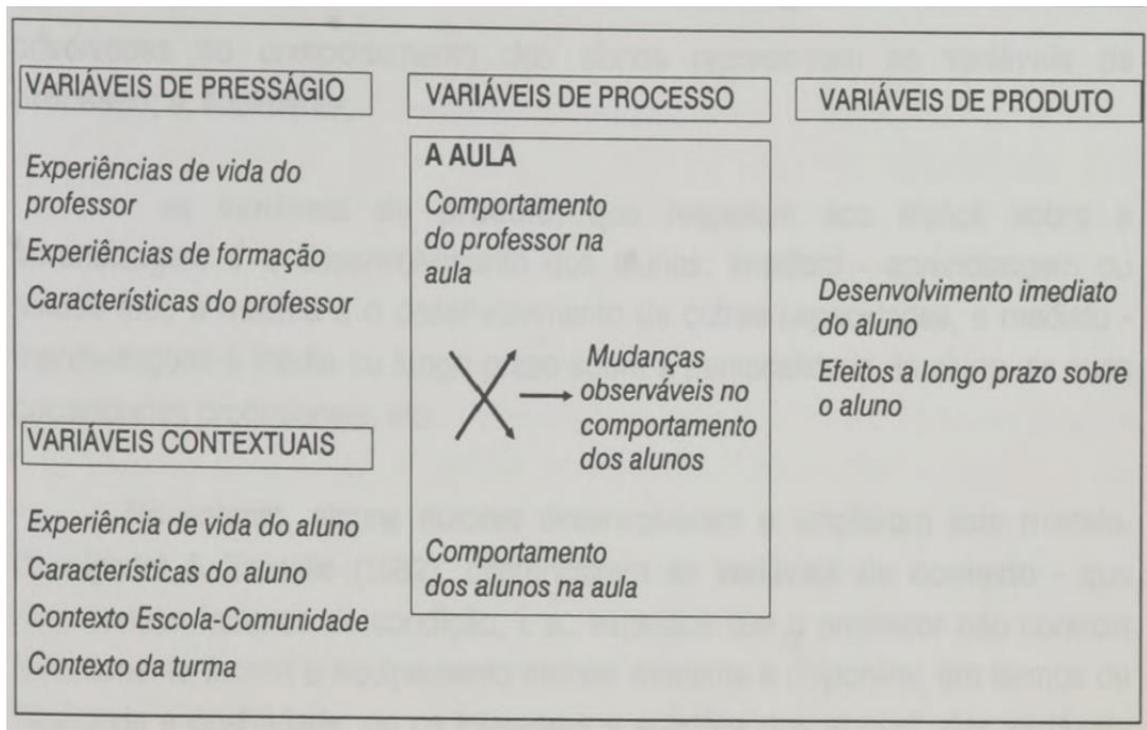
#### 4.1 DIÁLOGOS ACERCA DO ENSINO: PARADIGMAS-BASE PARA O AVANÇO TEÓRICO

Chamo para o diálogo, inicialmente, Januário (1992) e suas reflexões a respeito dos paradigmas que circundam ou que têm sintonia com o ensino, que serviram/servem como base para o avanço teórico sobre o paradigma do pensamento do professor. Esse autor investiga, nesse caso, a respeito do ensino, apresentando a dicotomia de dois grandes paradigmas: pensamento do professor e processo-produto. A esse respeito, apresenta quatro grandes fases de investigação do ensino. São elas: a primeira centrada nas características do professor, a segunda com base na procura pelo método perfeito, a terceira busca conhecer o que acontece na sala de aula, e a quarta trata da qualidade e da eficácia pedagógica, com foco na interação em sala de aula. Essas quatro fases revelam os paradigmas e os contextos de preocupação relacionados ao ensino.

Assim, a primeira fase centra suas atenções na construção de um “retrato robot” do professor eficaz, em que as singularidades de sua personalidade condicionam sua prática docente. Na segunda fase, o foco de investigação passa do professor para o ensino, tendo em vista a busca por um “método perfeito de ensinar”.

A terceira fase objetiva compreender o processo de ensino-aprendizagem, considerando, também, a interação de docentes e discentes em sala de aula. Nesse sentido, a preocupação com o processo interativo em sala de aula tem sua continuidade na quarta fase, que dá início, assim, a uma análise em torno do comportamento do professor em relação ao ensino e como essa análise influencia nos resultados dos discentes (JANUÁRIO, 1992). Com o advento dessa nova etapa, surge a necessidade de salientar um representativo marco intitulado “modelo de estudo do ensino”, a qual se organiza, em variáveis, os aspectos que consideram o processo e o produto do ensino, representado na Figura 4, a seguir:

**Figura 4 - Modelo de estudo do ensino**



Fonte: Januário (1992, p. 19).

Como é possível visualizar na figura 4, o Modelo de estudo do ensino se organiza em quatro categorias, de acordo com as variáveis, assim denominadas: variáveis de presságio, que representam as experiências de vida e de formação, centradas nas características pessoais do professor; variáveis de contexto, relacionadas com as experiências de vida, com as características e o contexto em que estão inseridos os alunos de determinada escola-comunidade; variáveis de processo, representadas pela relação entre o comportamento do professor e do aluno na aula, considerando, nessa analogia, as transformações perceptíveis na conduta dos discentes em sala de aula; e variáveis de produto, que consideram os efeitos imediatos e mediatos a respeito da aprendizagem dos alunos. É importante afirmar que, as variáveis observadas na figura 4, marcam o paradigma do processo-produto, o qual se apresentou, na sua origem, sobre a denominação “paradigma presságio-produto”.

A partir desse entendimento, é possível sintetizar afirmando que o paradigma presságio-produto “[...] centra sua unidade de análise no professor, compreendendo a eficácia do ensino como efeito das características psicológicas decorrentes da sua personalidade. Em síntese, o esforço está em estabelecer critérios do professor eficaz” (BRAZ, 2007, p. 366).

Ao falar do modelo processo-produto, intitulando-o de paradigma e programa de investigação, Shulman (1986) afirma que o mesmo relaciona os critérios de rendimento acadêmico com os processos de ensino. De acordo com o referido teórico, o paradigma

processo-produto apresenta algumas limitações relacionadas à ausência de outras trocas e interações no processo da aula, de modo que foram surgindo, assim, novos paradigmas investigativos na busca da compreensão da complexa rede de inter-relações que envolvem o ensino e suas inerentes nuances. É, na verdade, como refere Shulman (1986, p. 9):

Ao afirmar que não existe um único programa de pesquisa que possa compreender todos e cada um dos fatos educacionais, quero dizer que as deficiências de certos programas podem ser superadas por meio de uma adequada combinação com as deficiências de outros programas.

De acordo com esse autor, pesquisar sobre o ensino eficaz é refletir sobre o processo do ensino, considerando o produto que aponta para os resultados alcançados pelos docentes. No caso, os professores cumpririam apenas o papel de reprodutores de metodologias de ensino, inicialmente medidos. A esse respeito, cito García (1987), que apresenta, também, um outro paradigma que realiza a investigação educativa. Esse outro modelo, com embasamento quantitativo, foi denominado de “A.T.I – Aptitude by Treatment-Interaction” (Aptidão por tratamento-interação). De acordo com esse modelo, o tempo que o aluno leva para aprender é fator fundamental para o rendimento discente.

Com referência a esse novo modelo, o autor reforça: “A investigação visa otimizar o tempo que cada aluno dedica à realização da sua tarefa de aprendizagem, com o objetivo de melhorar o seu desempenho” (GARCÍA, 1987, p. 13). Nesse contexto, em observância às características dos modelos de investigação precedentes ao paradigma do pensamento do professor, Martín (1983, apud GARCÍA, 1987, p. 13) denomina os três enfoques de “reprodutivos”, uma vez que apresentam uma perspectiva receptiva, tradicional, tecnocrático, nas quais os professores e alunos são considerados transmissores e receptores, respectivamente.

Esses dois paradigmas se aproximam do contexto referendado neste estudo, na medida em que trazem correlações com o paradigma do pensamento do professor. Tanto o processo-produto, quanto o ATI se mostraram significativos na construção da investigação sobre o ensino. E o paradigma do pensamento do professor faz parte desta investigação. O que, na verdade, vai sendo alterado são os enfoques decorrentes de cada modelo investigativo.

Apesar das limitações presentes nos modelos do estudo de ensino (paradigma processo-produto, por exemplo), são inegáveis as contribuições dos referidos paradigmas (processo-produto e ATI) para o avanço teórico acerca do paradigma do pensamento do professor. Nesse sentido, cabe observar o destaque para a pesquisa acerca do comportamento do professor, bem como suas decisões no âmbito das interações em sala de aula. Diante desta realidade, mesmo

considerando os avanços bem delineados nas investigações anteriores, a compreensão acerca dos processos de pensamento do professor se faz necessária na conjuntura dos paradigmas sobre o ensino e de como se delineia na sua concretude.

#### 4.2 PARADIGMA DO PENSAMENTO DO PROFESSOR: ORIGENS E REFLEXÕES

O paradigma do pensamento do professor surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos. Emerge em oposição ao paradigma processo-produto, que possui como foco o estabelecimento de regras com o objetivo de desenvolver a eficácia do professor. Segundo o delineamento desse paradigma processo-produto, os métodos de ensino devem ser eficazes e o aluno é mais valorizado do que o professor. Entretanto, insatisfeito com a aplicação do paradigma processo-produto, o National Institute of Education (Instituto Nacional de Educação) dos Estados Unidos, discutiu, por ocasião da “Conferência Nacional de Estudos sobre o Ensino”, novas propostas investigativas para o ensino, entre as quais o paradigma sobre o pensamento do professor.

Em relação às propostas de análise, estas se apresentam em duas perspectivas: “[...] descrever com detalhes a vida mental dos professores; e explicar por que e como as atividades observáveis dos docentes se apresentam com determinadas formas e desempenhos, assim como as funções que as caracterizam” (BRAZ, 2007, p. 367). Além dos objetivos delineados, consideram professor e aluno no contexto do ensino, em que ações, atitudes e pensamentos possuem uma função determinante em seu comportamento.

Importante ressaltar que o referido paradigma é denominado, na perspectiva científica, Sócio-construtivista ou Sócio-cultural, de acordo com estudos de Sacristán e Pérez Gómez (1998) e Braz (2007). Por sua vez, García (1987, p. 13) caracteriza o paradigma do pensamento do professor como “[...] qualitativo, etnográfico, reflexivo, fenomenológico, antropológico, naturalista, interpretativo [...]”. Essa compreensão a respeito desse novo paradigma tem seu destaque no Instituto de Pesquisa em Ensino, fundado na Michigan State University, em 1974, pelo National Institute of Education. Essa mencionada organização foi o primeiro grande programa de pesquisa que possuía como temática central os processos de pensamento dos professores.

A década de 1980 foi palco de novas discussões acerca desse paradigma, no intuito de ampliar o debate em torno da temática, tendo como palco a Universidade de Sevilla/Espanha. O empenho, nesse sentido, apresentava-se forte com estudos de Clark e Peterson (1986), que mostraram as origens do referido paradigma. Esses teóricos afirmam que as discussões que

envolvem questões como o planejamento, a tomada de decisões e o pensamento dos professores fazem parte de um contexto bem mais amplo, fundamentado pela Psicologia Cognitiva, que estuda os processos da mente, advindos do comportamento.

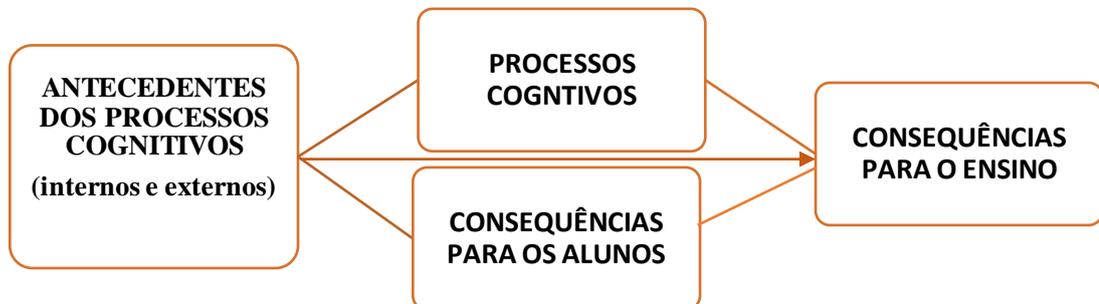
Nesse sentido, Clark e Peterson (1986), de forma a relacionar as duas grandes áreas do conhecimento: Pedagogia e Psicologia, classificam esse embasamento teórico de “contexto psicológico do ensino”. As reflexões advindas dessa grande área da ciência, juntamente com o estudo dos processos de pensamento dos professores, aparecem como uma via privilegiada para ampliar a compreensão do como e do porquê do processo de ensino.

De acordo com os estudos de Sternberg (2008, p. 19), a Psicologia Cognitiva “é o estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se de algo e pensam sobre as informações”. Segundo esse teórico, a referida área do conhecimento discute sobre as “preocupações que surgem quando pensamos sobre como as pessoas pensam” (p. 20). Nesse sentido, o embasamento teórico a respeito da Psicologia Cognitiva faz-se necessário, tendo em vista as singularidades da área e de como seus fundamentos norteiam as discussões acerca do paradigma do pensamento do professor. Dessa forma, as experiências com o comportamento humano, com a utilização de métodos para compreender como os seres humanos pensam, com origem nos estudos da Psicologia Cognitiva, têm contribuído, significativamente, com as pesquisas de cunho educacional, na medida em que discutem questões acerca do protagonismo do professor, considerando-o como um agente que reflete e toma decisões, apresentando crenças e teorias implícitas.

É oportuno, pois, afirmar, a partir dessas reflexões, que um marco significativo na origem formal do paradigma do pensamento do professor está relacionado ao modelo de investigação intitulado: “Procesamiento Clínico de la Información en la Enseñanza” (Processamento de informação clínica no ensino), com base em Shulman (1986), em uma tradução livre. O referido modelo foi abordado e discutido na aludida conferência, na qual um dos principais conferencistas foi Lee Shulman. Ainda em referimento à “Conferência Nacional de Estudos sobre o Ensino”, entendo necessário mencionar que dentre os principais objetivos propostos no painel postulava refletir acerca da vida mental dos professores.

Dessa maneira, para o estudo mais aprofundado acerca de que os docentes pensam durante sua atividade de ensino, García (1987) apresenta quatro elementos que expressam a vida mental dos docentes, como mostra a Figura 5, a seguir:

**Figura 5 - Modelo de processamento da informação do professor**



Fonte: Adaptado de García (1987).

O modelo referenciado e delineado na figura, objeto desta apreciação, representa os elementos de origem do paradigma do pensamento do professor. De acordo com esse enfoque, as informações são processadas pelo professor através de crenças e expectativas, aspectos estes caracterizados como antecedentes internos e externos, respectivamente. Nesse sentido, os antecedentes direcionam os processos cognitivos dos professores, ou seja, suas percepções, seus julgamentos diagnósticos, entre outros. De acordo com esse modelo, tanto os processos cognitivos, quanto os antecedentes influenciam, diretamente o processo de ensino. Essas consequências para o ensino vão influenciar seja nas atitudes e seja no conhecimento dos alunos.

Dessa forma, é possível observar que as interpretações das informações fazem parte de um processo maior pertencente à cognição, o qual proporciona capacidade de compreensão e de posicionamento acerca de diversas situações ou fatos. No caso deste estudo, vejo aproximação com o objeto desta pesquisa, no que tange a posicionamentos a respeito do ensino, nas quais os professores iniciantes sempre que interpretam, planejam, assimilam e pensam determinadas questões em sala de aula são influenciados pelo pensamento.

#### 4.3 O PENSAMENTO DO PROFESSOR: CARACTERÍSTICAS E PREMISSAS DE ANÁLISE

Início esse diálogo afirmando que o ser humano é o único ser vivo que pensa. Por intermédio da mente, o homem sonha, sente medo, passa por angústias, se alegra, escolhe uma profissão, construindo suas próprias vivências e traçando sua história de vida. Como diz a

canção “O pensamento é o fundamento”, o mesmo pensamento é que fundamenta as ações do ser humano, fazendo com o que o indivíduo reflita em torno das questões que envolvem a sua vida, seja no âmbito pessoal, seja no profissional. Com esse entendimento, comporta observar que o paradigma do pensamento do professor, no qual se fundamenta a conjectura de que o comportamento do professor é, consideravelmente, influenciado por seus pensamentos. Considero, pois, que se revela fundamental, nesse sentido, estudar e compreender as composições do pensamento do professor a respeito de seu exercício profissional.

Diante desse entendimento, reitero que a pesquisa em questão está situada no campo de estudos relacionado ao pensamento do professor, com a perspectiva de compreender os pensamentos de professores iniciantes na docência superior, em torno de suas práticas profissionais, para cumprimento dessa finalidade, busco fundamentação em Januário (1996), Zabalza (1994), Braz (2007), Lima (2007) e Porlán Ariza, Rivero García, Martín Del Pozo (1997) e outros. Isso posto, em consonância com a afirmação de Lima (2007, p. 1), quando trata da utilização do “Pensamento do professor” na perspectiva educativa, busca “[...] relacionar as concepções e ideias dos/as professores/as com a realidade de sua prática educativa, de modo a possibilitar a conexão entre pensamento e ação, envolvidos no desenvolvimento do ato de ensinar”.

Com essa intencionalidade, tendo em vista a complexidade inerente à prática educativa e ao trabalho docente, teço reflexões sobre concepções e crenças dos professores, bem como sobre o processo de construção e de resignificação do seu trabalho, do ser e estar na profissão, na consideração que todas essas vertentes teóricas expressam enorme relevância nos debates acerca da docência universitária, principalmente no que concerne a docentes em início de carreira. Mas, como identificar o que pensam os docentes iniciantes? Respondo a essa indagação, com base nos estudos de Zabalza (1994), a partir dos pressupostos do paradigma do pensamento do professor. Assim sendo, começo afirmando que os professores são profissionais racionais, isto é, tomam decisões em um contexto complexo e incerto com base nos seus processos cognitivos. A exemplo dos demais profissionais, os professores pensam e refletem sobre determinada ação no que tange à tomada de decisão.

O questionamento pode ser respondido, também, com base nos estudos de Clark e Peterson (1986), que apresentam o modelo de pensamento e ação do professor. O referido modelo foi criado com o intuito de contribuir com o entendimento da literatura que trata dos processos de pensamento do professor. Entendo, pois, importante a identificação de como esses estudos se “relacionam entre si e como a pesquisa sobre os processos de pensamento do professor complementa o corpo maior de pesquisas sobre a efetividade do ensino” (CLARK;

PETERSON, 1986, p. 7). Esse modelo apresenta dois domínios de investigação, são eles: os processos de pensamento dos professores e as ações e efeitos observáveis dos professores.

Nesse contexto, é imprescindível afirmar, antes de explicar acerca dos domínios dos estudos dos teóricos, em resposta ao questionamento sobre como identificar o que os professores pensam, que “os processos de pensamento dos professores ocorrem dentro das cabeças dos professores e, portanto, não são observáveis” (CLARK; PETERSON, 1986, p. 8). Dessa forma, esses teóricos acrescentam que durante sua prática de ensino os professores apresentam ações observáveis, representadas através de comportamentos do docente ou, como consequência dos comportamentos dos discentes, como também pelo próprio desempenho dos alunos. Dessa maneira, as ações dos professores, através desse modelo, são identificadoras do que eles pensam acerca do ensino. A partir desse entendimento, os autores mencionados reiteram:

O comportamento do professor é substancialmente influenciado e até determinado pelos processos de pensamento dos professores. Essas são as premissas fundamentais por trás da literatura que passou a ser chamada de pesquisa sobre pensamento pedagógico. Os praticantes desse ramo da pesquisa educacional procuram primeiro descrever completamente a vida mental dos professores. Em segundo lugar, eles esperam compreender e explicar como e por que as atividades observáveis da vida profissional dos professores assumem as formas e funções que desempenham. Eles perguntam quando e por que ensinar é difícil e como os seres humanos gerenciam a complexidade do ensino em sala de aula (CLARK; PETERSON, 1986, p. 1-2).

Assim, os estudos que fundamentam as discussões acerca do pensamento do professor são enfáticos ao afirmarem que ensinar, ou seja, exercer a docência é uma atividade complexa, e que os professores são mobilizados à administração dessa complexidade no contexto do ensino. Nesse sentido, ressaltam sobre a importância, no contexto da docência, de conhecer as ações observáveis e os processos interativos do ensino em sala de aula. O desenvolvimento desses debates coaduna com o objeto de estudo, delineado na presente investigação, uma vez que esta pesquisa apresenta como temática o pensamento de professores iniciantes no ensino superior sobre a prática educativa e a docência. Portanto, pensar sobre esse contexto provoca reflexões e, conseqüentemente, a abertura de um parêntese em relação à docência no ensino superior, na medida em que a caracterizo como atividade permeada de complexidade.

Segundo Cunha (2008, p. 466), “[...] a docência é uma atividade complexa [...]. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas”. Esse enfrentamento de situações complexas ocorre com base

na razão que caracteriza o pensamento humano. Corroborando com essa ideia, ressalto, nesse intento, os escritos de Arroyo (2000, p. 41), quando diz que o aspecto humano da docência me leva a refletir acerca da “humana docência, onde ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado para sermos humanos”.

Cabe, então, refletir a respeito da dimensão humana da docência e da complexidade e imprevisibilidade da prática educativa nesse contexto, uma vez que pensamento e ação devem andar lado a lado, o que comporta reiterar que as ações que os professores desenvolvem na prática educativa são orientadas por seus pensamentos. Dessa forma, as dimensões da complexidade, da imprevisibilidade e da humanidade refletem significativamente nos estudos, baseados no pensamento do professor, uma vez que, no caso dos professores iniciantes, estes naturalmente se deparam com a complexidade que é inerente à natureza do processo de ensino, mas que, entretanto, apresentam preocupações próprias do início da carreira, relacionadas, por exemplo, o seu “auto sentimento” de sobrevivência e adequação diante das situações de ensino que, direta ou indiretamente, norteiam seus pensamentos e ações.

Diante dessa realidade, definir como perspectiva de investigação as concepções, crenças, as decisões de ensino e os pensamentos dos professores, assim como comportamentos e ações dos alunos em sala de aula, apresentam-se como “[...] uma via privilegiada de estudo, permitindo aumentar o nosso conhecimento sobre o processo de interação pedagógica e de melhorar o serviço que as escolas e os professores proporcionam” (JANUÁRIO, 1996, p. 28).

É preciso observar sua compreensão, seu delineamento no transcorrer das linhas da presente seção, atentando para o fato de que o paradigma do pensamento do professor apresenta significativos modelos de investigação, que norteiam uma série de discussões atuais, como é o caso que exemplifica o modelo de processamento da informação, apresentado na figura 5, ampliando, sobretudo, o debate acerca do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Prosseguindo com os pressupostos acerca do paradigma do pensamento do professor, focalizo aspectos referentes ao docente como profissional. Nesse sentido, o professor como profissional, “[...] sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível”, conforme Zabalza (1994, p. 31). Um outro pressuposto é que os pensamentos dirigem a atuação dos docentes, considerando suas crenças, juízos e teorias implícitas. Aspecto que contribui, significativamente, na identificação de problemas, deliberação de questões referentes ao desenvolvimento da prática educativa e na tomada de decisões, tendo por base o entendimento acerca da complexidade e da imprevisibilidade da docência. Nessa direção, a terceira pressuposição gira em torno da bidimensionalidade da ação docente, na qual os recursos metodológicos devem se articular com essa característica, no que

se relaciona a esse pressuposto, como refere Zabalza (1994, p. 34):

Entender o professor como profissional racional, que sabe o que faz e que faz as coisas porque “pensa” a sua acção, pressupõe que ele, melhor que ninguém, nos pode esclarecer o porquê das suas acções. Em poucas palavras, pressupõe aceitar que perguntar-lhe por que é que faz as coisas pode ser um bom método para saber realmente por que é que as faz. E visto que se aceita a “racionalidade” da actuação do professor e a sua capacidade profissional, parece congruente estruturar de maneira diversa o próprio processo da investigação, incorporando no seu desenvolvimento o próprio professor como investigador. E isso não só porque nos interessa “tê-lo do nosso lado” para que seja sincero e explícito ao contar os seus pensamentos, mas também porque assim varia realmente o seu status e o do investigador em relação aos modelos convencionais e varia a consideração que se faz do papel que ambos desempenham na investigação.

Com essa afirmação do autor, respondo mais uma vez à problemática proposta: como identificar o que pensam os docentes iniciantes? Uma vez que considero o professor racional, alguém que apresenta uma capacidade profissional, pode, ele mesmo, responder a respeito de suas acções e de seu trabalho docente. Ninguém adentra na mente dos professores, mas a reflexão tem por base relativamente as suas experiências profissionais, suas formações, dentre outros aspectos. Dessa forma, em meio a essas considerações, reafirmo que o presente estudo está fundamentado em termos teórico-metodológico no paradigma do pensamento do professor, considerando a produção de dados com base nos diários reflexivos dos professores. Os diários reflexivos, como explicitados nos encaminhamentos metodológicos da investigação, possibilitaram a compreensão acerca do que pensam os professores iniciantes no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior.

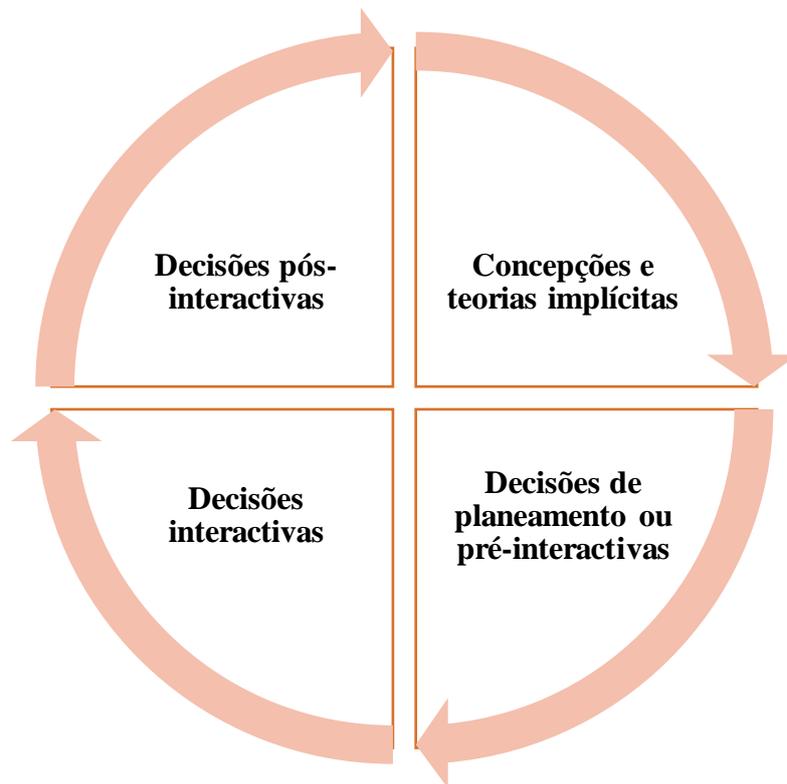
#### 4.4 PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXIVIDADE ACERCA DOS PENSAMENTOS DE PROFESSORES INICIANTE

Para iniciar o discurso em torno deste espaço de reflexividade acerca do paradigma do pensamento do professor, defino como base de apoio os processos cognitivos observados nos docentes principiantes, na docência superior, em consonância com os estudos desenvolvidos e relatados por Clark e Peterson (1986). De acordo com esses teóricos, o trabalho ancorado nesse tipo de investigação desafia o pesquisador quanto aos aspectos técnicos, metodológicos e epistemológicos, visto que esse tipo de “[...] pesquisa depende muito de várias formas de autorrelatos dos professores, e o problema metodológico central é como extrair e interpretar autorrelatos válidos e confiáveis sobre processos cognitivos” (p. 14).

Nesse sentido, diante da complexidade do estudo e alicerçada nos aspectos metodológicos do estudo, reitero que o paradigma em questão, também, fundamenta o estudo na perspectiva teórico-metodológica e epistemológica, tendo em vista a análise da empiria das narrativas, considerando o que contempla Januário (1996), no sentido das três dimensões de análise da área de investigação do “Pensamento do professor”, diante da compreensão de que convergem para discussões sobre prática educativa e docência superior. A esse respeito, o autor explica: “Estas são questões pertinentes, sugerindo uma via de investigação emergente, pois podemos supor que a experiência e a forma de entender a prática, permite (re)elaborar (novas) teorias e concepções educativas” (1996, p. 30).

Apresento, então, a Figura 6, explicitando as quatro dimensões que contemplam o processo investigativo intitulado “Pensamento do professor”.

**Figura 6 - O carácter cíclico das decisões do ensino**



Fonte: Januário (1996, p. 30).

Na primeira dimensão que trata das concepções e teorias implícitas, Januário (1996) afirma que muitos teóricos têm utilizado o questionário com vistas à identificação das preocupações e reflexões dos professores a respeito da complexidade do processo de ensinar. Nesse sentido, elenca três inquietações dos docentes, são elas: sobre si próprio, ou seja, si

mesmo (sobrevivência como professor); sobre a atividade (tarefas do ensinar); e sobre o impacto (de sua ação), sobre os discentes e suas necessidades intrínsecas. Dentre os teóricos que encampam essas discussões abordadas pelo autor, coloco em realce pesquisas sobre concepções e teorias implícitas dos professores principiantes, nas quais apresento as ideias de autores como Veenman (1988) e Huberman (1988). Entendo, desse modo, que teorias implícitas, concepções e crenças são representadas pelos valores e persuasões que os docentes conduzem para o trabalho docente. Dessa maneira, representam a “bagagem” teórica, na perspectiva didático-pedagógica.

Em relação ao processo de pensamento quanto às decisões do planejamento docente, a segunda dimensão se constitui como o “instrumento mais importante pelo qual os professores manipulam o envolvimento em que participam, controlando o seu comportamento” (CLARK; YINGER, 1979, p. 164 apud JANUÁRIO, 1996, p. 43). Nesse contexto, incluem-se as decisões que podem ser classificadas de acordo com o momento em que acontecem, caracterizadas como reflexivas, imediatas, de rotina, entre outras. Nessa dimensão, ou seja, na discussão do planejamento do professor, pertencente aos processos de pensamento dos professores, a característica principal está relacionada com a tomada de decisões docentes, que envolvem os pensamentos e ações acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Na execução do que foi planejado, informo sobre a terceira dimensão relativa ao contexto do pensamento do professor, envolvendo decisões interativas pautadas nas tomadas de decisão juntamente com os alunos, durante o processo de ensinar e de aprender. São pensamentos que os docentes apresentam quando estão em parceria com os estudantes, mediante um processo de reflexão sobre a ação na ação, com o objetivo de manter ou modificar determinado comportamento em sala de aula. Informo, na quarta dimensão, sobre as decisões pós-interativas realizadas no momento posterior à ação, com base na reflexão sobre a ação. “Grande parte dirige-se para a apreciação da aula, em termos de julgamentos sobre a sua eficácia, e de ensaio de justificação do professor em relação aos procedimentos utilizados” (JANUÁRIO, 1996, p. 44).

A partir do entendimento do professor como profissional racional que toma decisões antes, durante e após sua ação, reitero o que afirmam Moreira e Monteiro (2010, p. 206), em consonância com o objeto de estudo, de acordo com as dimensões delineadas, superando a concepção de “[...] professor como um simples executor de planos, elaborados exteriormente à sua profissão”, assumindo a disposição de:

[...] vê-lo como um profissional que reflete, emite juízos, tem crenças e

atitudes e toma decisões [...]. Esse professor atua segundo sua sensibilidade e sua crença sem ter, muitas vezes, suficiente reflexão sobre suas ações na prática.

Na consideração de que esse docente iniciante, participante de uma prática educativa, busca refletir acerca de seus processos de pensamento, faz-se necessário ressaltar que todos os processos cognitivos, elencados na Figura 4 (Modelo de estudo de ensino), oferecem subsídios na compreensão das práticas dos professores e da sua produção de conhecimento. Recorro, novamente, a Januário (1996), para, nesse contexto, trazer reflexões fundamentais na perspectiva de compreender as inquietações dos professores iniciantes, considerando suas teorias implícitas e suas decisões referentes ao ensino.

Nesse sentido, o autor apresenta aspectos concernentes às preocupações reveladas pelos docentes em início de carreira, relacionados a si mesmos, às suas atividades profissionais e ao impacto de suas ações, que se tornam objeto de análise para o referido estudo. Na sua consideração/visão analítica, Januário (1996, p. 34) conclui que “as preocupações podem centrar-se nas atividades de ensino/aprendizagem ou podem dirigir-se às várias dimensões da função docente e carreira profissional”. Em acréscimo, ressalta considerações sobre as vidas dos professores, elencando aspectos pessoais e de desenvolvimento da profissão, discussões essas referendadas nos diários reflexivos e nas entrevistas narrativas, propostas na produção da empiria da presente pesquisa.

Assumo, portanto, como pressuposto da pesquisa, apoiado em base epistêmica, que o professor iniciante reflete, emite juízos de valor, possui crenças, age conforme suas crenças, para tomar suas decisões no exercício da prática educativa no contexto do ensino superior. Esse entendimento ou esse pressuposto encontra-se ancorado em Porlán Ariza, Rivero Garcia e Martín Del Pozo (1997), que ao discutirem sobre o conhecimento profissional e a epistemologia dos professores, ressaltam essa questão em torno do professor que faz escolhas e toma decisões, fundamentadas em suas próprias crenças e concepções.

Segundo esses autores, os professores apresentam percepções sobre os espaços constitutivos da aprendizagem, sendo que essas concepções auxiliam os docentes na interpretação da realidade na qual estão inseridos, com vistas a analisar as diversas perspectivas em torno de determinada situação, delimitando formas de agir. Em uma outra publicação, Porlán Ariza *et al* (1997), na mesma perspectiva, enumeram os aspectos que relacionam tanto dimensões epistemológicas, quanto as que envolvem considerações psicológicas, como mostra o Quadro 18: Dimensões e componentes do conhecimento profissional (conforme tradução livre), conforme segue:

**Quadro 18 - Dimensiones y componentes del conocimiento profesional**

|                           | <b>Nível explícito</b>               | <b>Nível tácito</b>          |
|---------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| <b>Nível racional</b>     | Saber académico                      | Teorias implícitas           |
| <b>Nível experiencial</b> | Creencias y principios de actuación. | Rutinas y guiones de acción. |

Fonte: Porlán Ariza *et al* (1997).

Os quatro componentes, no presente quadro, embasam o conhecimento profissional nos níveis racional e experiencial, os quais se relacionam com os níveis explícito e tácito. Nesse sentido, comporta observar que o conhecimento profissional está alicerçado em bases epistemológicas relacionadas ao pensamento e à ação do professor. Procedendo a leitura analítica e compreensiva do conteúdo do quadro 18, que o saber acadêmico, por exemplo, é oriundo da formação inicial, apresentando concepções disciplinares e metadisciplinares. As crenças e princípios de atuação são baseados em saberes orientados a partir da experiência, ou seja, “[...] ideas conscientes que los profesores desarrollan (desarrollamos) durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje [...]” (PORLÁN ARIZA *et al*, 1997, p. 158).

Diante do exposto, percebo, ainda, que as rotinas e as orientações das ações pertinentes ao conhecimento profissional se encontram pautadas em significados que orientam as atividades cotidianas. Elas simplificam o processo de decisões que mobilizam os docentes, no transcorrer de suas práticas, implicando afirmar que as teorias implícitas explicam as causas e ações dos docentes, de forma a identificar as relações intrínsecas existentes entre as ideias iniciais e as intervenções realizadas.

Corroborando com as discussões dos teóricos mencionados, reitero acerca da importância de que se reveste o conhecimento acerca das teorias implícitas que embasam a prática educativa do professor iniciante, bem como suas dúvidas, inquietações e reflexões no que diz respeito a sua atividade profissional. Nesse sentido, o trabalho com o paradigma do pensamento do professor contribui, concretamente, com as discussões sobre a prática educativa e a docência no ensino superior.

**5 “E O CERTO É QUE EU NÃO SEI O QUE  
VIRÁ...”: OS PRIMEIROS PASSOS NA DOCÊNCIA  
DO ENSINO SUPERIOR**



## 5 “E O CERTO É QUE EU NÃO SEI O QUE VIRÁ...”: OS PRIMEIROS PASSOS NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

*Adquiri a consciência de que os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional (NÓVOA, 2019).*

O espaço temporal que abarca a formação e o início do exercício da profissão representa um período crucial na vida pessoal e profissional de um professor (NÓVOA, 2019). Essa fase, caracterizada por aprendizagens, medos, angústias, descobertas, dentre outros aspectos, representa o encontro com a carreira de fato, isto é, o início de uma trajetória que, por muitas vezes, tem seu fim, antes mesmo de começar.

Essa afirmação assume sentido quando miro atentamente em direção à experiência desta pesquisadora, que revelou sua atitude ou sua decisão, no início de sua vida profissional, ao deixar seu cargo público (pediu exoneração), como professora da educação infantil, com apenas um ano de formada, justamente por não conseguir assumir o protagonismo docente em sala de aula e também pela ausência de orientação pedagógica ao iniciar suas atividades, condição que representa uma fase determinante para a continuidade ou não na carreira profissional. No caso em destaque, optei pelo encerramento, naquele momento, de minha primeira experiência profissional na educação básica.

Na consideração dessa realidade, agora voltando meu olhar para a reflexão sobre o início da carreira e as nuances que fazem parte desse processo, compreendidas no contexto educacional no ensino superior, se fazem preeminentes por ser revelarem de fundamental importância para a consolidação das experiências vivenciadas nessa etapa, contribuindo, sobremaneira, para construção da identidade do professor. Diante da realidade por mim vivenciada (excetuando a primeira experiência na educação básica) dialogo, nesta seção, acerca da iniciação na carreira docente no ensino superior.

“Pesquisas sobre professores iniciantes estão presentes no campo da investigação brasileira em educação, mas a questão desses professores, em face do que vivenciam no âmbito do trabalho coletivo da escola, é pouco evidenciada”, como referem Papi e Martins (2019, p. 39). Em conformidade com os dizeres das autoras, organizo esta seção de forma a contemplar

discussões referentes ao exercício da docência e da prática educativa, bem como as tessituras das primeiras experiências nesse ofício.

Para cumprimento desse intento, registro que os diálogos estão anteparados nos estudos de Nóvoa (2019), Tardif e Raymond (2000), García (1999; 2010), Huberman (2000), Perrenoud (2002), entre outros que debatem sobre o início da carreira, delineando sobre as principais fases da profissão, acerca dos desafios desse processo de aprender a ensinar, associado à reflexão e à preparação dos professores da educação superior, inclusive no sentido de considerar os saberes intrínsecos à docência. Assim, nesse primeiro momento, as considerações e discussões recaem sobre as representações do início da carreira docente.

### 5.1 AS GARATUJAS NO INÍCIO DA PROFISSÃO: REPRESENTAÇÕES DE COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES

Os primeiros passos na carreira docente ocorrem antes mesmo do final da graduação. Isso quando tratamos da carreira docente nos cursos de licenciatura, visto no ensino superior, nos cursos de bacharelado, o início da carreira começa, na maioria das vezes, na própria sala de aula do ensino superior. No caso do presente estudo, lembrando que o estudo conta com a participação de oito interlocutores, em que um deles é bacharel na área de formação. Trata-se do interlocutor intitulado Cebola, cuja formação inicial é o Bacharelado em Matemática. Em seu relato afirma não ter tido formação específica para o exercício da docência, necessitando, assim, buscar outras formações que o auxiliassem nesse intento. Cebola refere que, diante das exigências da docência, atualmente cursa a Licenciatura em Matemática, demonstrando que seu objetivo é conhecer, é se apropriar com mais profundidade das particularidades teóricas, metodológicas, técnicas e didáticas, pertinentes ao saber e ao fazer docente.

Uma das interlocutoras, Maria Cebolinha, licenciada em Pedagogia, afirma que sua formação inicial em Pedagogia não a capacitou para atuar no ensino superior, apresentando, assim, muitas limitações e dúvidas no início de sua carreira profissional. *“Então eu fui aprendendo a ser professora dentro dessas limitações, considerando esses aspectos, à minha graduação que tive que retornar, as práticas de alguns professores, práticas exitosas ou não é o meu modo de aprender dentro das condições da sala de aula”*, ressalta a professora iniciante.

Essas discussões são referendadas, também, nas trajetórias das interlocutoras Mônica e Magali, que na condição de iniciantes na docência superior estavam finalizando Mestrado e, após a conclusão desse curso, que se caracteriza como formação continuada, as citadas professoras revelam que já estavam atuando nos cenários do ensino superior. *“Em 2016*

*terminei meu Mestrado e, no mesmo ano, iniciei minha carreira na docência do Ensino Superior” (MÔNICA, DR).* Nesse contexto, Silva (2015, p. 46) afirma que a inserção profissional “[...] é marcada por um movimento de transição onde eles passam em curto espaço de tempo da condição de discentes a docentes”.

Essa transição requer mobilização de saberes referentes ao manejo de sala de aula, à aquisição de conhecimentos profissionais, envolvendo questões pessoais, relacionadas a mudanças no contexto da profissão. “Pesquisas sobre formação de professores, especialmente sobre iniciantes, [...] apontam a necessidade de se considerar o início da docência como uma fase diferenciada, com características e necessidades próprias, que demanda apoio e formação específicos” (CORRÊA; PORTELLA, 2012, p. 225).

Considero essa fase da carreira como momento repleto de expectativas, descobertas e discussões intrínsecas a esse período, cabendo, por oportuno, uma necessária reflexão em torno das representações que caracterizam o ingresso na profissão. Dessa maneira, apresento nos escritos que seguem, algumas caracterizações dessa fase, reconhecida importante para o transcorrer das etapas subsequentes, próprias da carreira docente. Nessa perspectiva, inicio pontuando com estudos de Nóvoa (2019), que faz alusão a esse momento primeiro, permeado de ansiedade para conhecer o ambiente de trabalho, os colegas de profissão, para preencher esse hiato, isto é, o espaço entre a formação e a profissão. É como o referido autor explica essa situação:

Podemos pensar este tempo como a fase inicial da profissão, como o primeiro momento de experiência da profissão, do contacto com o conjunto das realidades da vida docente. Neste caso, devemos insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas. As duas formas de pensar são úteis e pertinentes, mas quero argumentar que é preciso dar a este período de três ou quatro anos uma espessura própria, isto é, de o considerar autonomamente como um tempo central para que cada um adquira a sua própria identidade profissional docente (NÓVOA, 2019, p. 200).

Observo, a partir das ideias de Nóvoa (2019), que esse período representa um momento de construção da identidade profissional, fator que se apresenta como decisivo para a continuidade ou não na profissão. As experiências vivenciadas orientam o desenvolvimento de sua carreira, uma vez que são anos decisivos que implicam na vida profissional do professor. O autor ressalta, também, acerca da necessidade de acolhimento e orientação por parte dos docentes mais experientes, fato que, na maior parte dos casos, não acontece.

Nóvoa (2019) considera essa fase como primeiro momento da experiência docente, considerando o tempo contemplado pelo mesmo para caracterizar esse período inicial na carreira, o autor argumenta que “[...] é preciso dar a este período de três ou quatro anos uma espessura própria, isto é, de o considerar autonomamente como um tempo central para que cada um adquira a sua própria identidade profissional docente” (NÓVOA, 2019, p. 200).

A rigor, ocorre que o profissional dá início às suas atividades sem a preparação necessária, isto é, sem uma formação específica, uma vez que, no caso dos docentes iniciantes no ensino superior, necessariamente, requereriam, para adentrarem no ambiente institucional docente, de uma formação a respeito do trabalho a ser realizado. Mesmo no caso das licenciaturas, pois estas não formam para o ensino superior, mas para a atuação na educação básica e, no caso dos bacharelados, não há uma formação para a docência.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) diz que a formação dos professores para o ensino superior deve ser feita nos cursos de pós-graduação, todavia estes cursos também não formam para a docência, desde que sua centralidade é na pesquisa. Com esse entendimento, Zabalza (2004, p. 108) afirma que “ser docente ou ser um bom docente é diferente (porque requer diferentes conhecimentos e habilidades) de ser um bom pesquisador ou um bom administrador”. O autor continua informando que há muitos que defendem que para ser um professor universitário, o que é fundamental é ser bom pesquisador. Entretanto, Zabalza (2004, p. 108) reitera:

Ser bom pesquisador é, de fato, importante (ao menos no contexto espanhol, no qual essas competências estão vinculadas à ocupação de professor); porém, não substitui, nem se iguala (seja em objetivos, habilidades, mentalidade, atuações específicas, seja em conhecimentos necessários) ao fato de ser professor. É claro que o fato de ter um alto nível de excelência como pesquisador não garante que a prática docente seja igualmente um sucesso (Task Force Resource Allocation, 1994). É mais clara ainda a divergência entre tarefas administrativas e tarefas docentes.

Chico Bento, um dos sujeitos da pesquisa, em consonância com a discussão do referido autor afirma que, no decorrer do Mestrado na sua área de atuação, não cursou disciplinas específicas para atuação no ensino superior, ressaltando que “[...] a gente está lá pra fazer pesquisa”. Dessa maneira, diante dessa visão não-profissional da docência, o professor inicia suas atividades com muitas angústias, dúvidas e inquietações, sem apresentar um suporte necessário para o início de carreira. Como exemplo, posso citar as orientações de pesquisas e de cargos administrativos. Os professores iniciantes acabam acumulando um conjunto de atribuições que envolvem aspectos não somente relacionados à docência universitária, realidade

também relatada pelo interlocutor Chico Bento. Este, ao iniciar suas experiências como professor efetivo, revela que necessitou assumir cargos de coordenação de curso, juntamente com os desafios da docência no ensino superior. “Trata-se de um grande quebra-cabeça cujas peças vão se agregando por partes” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 19).

O fato é que, nesse tempo, entre o fim da formação e o princípio da profissão, outros desafios são impostos nesse início da carreira dos professores, de modo que, no decorrer da sua prática, vão construindo suas próprias aprendizagens. Estas aprendizagens são resultado de suas experiências, que foram se apresentando e se efetivando no dia a dia da escola, na relação professor-professor, professor-aluno, surgindo como resultado das vivências e trajetórias profissionais docentes.

Essa fase de inserção profissional de professores iniciantes no ensino superior é classificada em quatro modelos, em consonância com os estudos de Brito *et al* (2005); Vonk (1996) e Hees (2016). Segundo esses autores, o primeiro modelo intitulado “o natural” ou nadar-se, o professor iniciante é o responsável pelo seu processo de adaptação e sobrevivência no início da carreira. Nesse caso, o professor não conta com a colaboração dos pares. No segundo modelo denominado de “colegial”, o docente busca ajuda, através da espontânea atitude do professor. Nesse sentido, os professores mais experientes dão suporte aos docentes em início de caminhada. Denominado “Obrigatório modelo de competência” representa o terceiro modelo. Nele há uma relação entre um professor mais experiente e o docente iniciante, estabelecendo uma relação de aprendizagens entre ambos, no intuito de orientar a atividade profissional e professores em início de carreira. E o quarto modelo, intitulado “Mentor protegido formalizado”, representado por um programa de formação de mentores, isto é, uma formação, uma mentoria, que prepara professores para acompanhar o docente iniciante, no seu processo de indução profissional.

Ressalto, também, nessa perspectiva, estudos de Tardif e Raymond (2000), pois, esses autores tratam das fases da carreira com base no estudo de outros teóricos. Nesse intento, os autores destacam duas fases que marcam os primeiros anos na carreira. São elas: fase de exploração (primeiro ao terceiro ano) e fase de estabilização e consolidação (do terceiro ao sétimo ano). Com base nessa perspectiva e nos autores referidos, com vistas a referendar que a etapa chamada início da carreira, confirmo que essa engloba os sete primeiros anos do exercício profissional. Assim sendo, como forma de exemplificar tais fases, apresento o quadro 19, com base na classificação de Tardif e Raymond (2000):

### Quadro 19 – Carreira docente

| <b>Fases do início da carreira docente</b>   |  |
|--|--|
| <b>Fase de exploração<br/>(do primeiro ao terceiro ano)</b>  | <b>Fase de estabilização e de consolidação<br/>(do terceiro ao sétimo ano)</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O professor faz uma escolha provisória de sua profissão;</li> <li>➤ Inicia-se através de tentativas e erros;</li> <li>➤ O docente sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.);</li> <li>➤ O professor iniciante experimenta diferentes papéis;</li> <li>➤ Varia de acordo com cada professor, podendo ser fácil ou difícil, entusiasmada a ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição;</li> <li>➤ Às vezes, revela-se tão crucial que leva uma porcentagem importante de iniciantes a abandonar a profissão ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do “choque com a realidade”.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo;</li> <li>➤ Caracteriza-se, também, por uma confiança maior do professor em si mesmo (e, também, dos outros agentes no professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, assimilação pessoal dos programas etc.), o que se manifesta em um melhor equilíbrio profissional;</li> <li>➤ Expressa um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos;</li> <li>➤ O professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos.</li> </ul> |

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 227-228).

Em observância ao quadro em comento, visualizo que a etapa de exploração caracteriza as primeiras experiências do docente iniciante na profissão. O professor expressa necessidade de se sentir aceito por seus pares, assumindo, às vezes, variadas funções no desenvolvimento do seu trabalho.

A literatura tem mostrado que, primeiros três anos, muitos docentes iniciantes abandonam a profissão ou questionam a escolha da carreira. Nesse aspecto, levando em consideração os interlocutores iniciantes, observo que, apenas Cebola e Magali se encontram na fase de estabilização. Magali, por exemplo, se encontra entusiasmada, confiante e repleta de sonhos. *“O fato de ser iniciante tanto na vida quanto na carreira me faz viver todo esse*

*processo de maneira intensa, reflexiva, atribuindo sentido ao vivido, me percebendo e me construindo enquanto pessoa e enquanto professora”*, reitera a interlocutora.

Em relação à segunda fase, os autores referem que o momento de estabilização e consolidação vai acontecendo com o desenvolvimento da carreira, a partir dos acontecimentos que constituem a trajetória profissional. Tardif e Raymond (2000) afirmam que certas situações e condições do exercício da profissão acontecem, com vistas a facilitar o início do professor na carreira, por exemplo, ter turmas fáceis, pouco volume de trabalho, parceria da direção, entre outras.

Entretanto, nem sempre as situações ocorrem com tanta facilidade. Exemplifico esse fato com a narrativa de Maria Cebolinha, que se encontra nessa fase, por ter cinco anos de atuação profissional no ensino superior. Uma de suas primeiras experiências, como professora do ensino superior, foi como professora substituta. Ao iniciar suas atividades, deparou-se com cinco disciplinas diferentes, situação que a professora classifica como *“muito difícil, porque eu tinha muitas disciplinas, tendo que estudar para essas disciplinas, além de criar situações para ter a confiança dos alunos”*.

Percebo, também, na fase de estabilização e consolidação, a interlocutora Denise, com sete anos como docente no ensino superior. Através de análise de seu perfil autobiográfico, é visível seu engajamento com a docência, isto é, investe a longo prazo na sua profissão. Denise visualiza seu papel como professora e educadora por intermédio de uma visão ampla e consciente. *“Tenho uma proximidade também muito grande aos parceiros dos movimentos sociais que contribuem muito com minha formação, dirigentes de sindicatos, conselho municipais e estaduais de educação”*. Além de Denise e Maria Cebolinha, estão na segunda fase, também, Cascuda (seis anos), Chico Bento (sete anos), Mônica (quatro anos) e Cascão (5 anos).

Destarte, é como evidenciam Tardif e Raymond (2000, p. 227) quando falam da segunda fase do início da carreira. Segundo seus dizeres, “[...] os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores”. Observo, nesse sentido, que o início da carreira é o espaço em que se constrói a identidade do professor e suas representações. Nesse momento, encontra-se desenhada a constituição e a caracterização da sua prática docente.

A partir das reflexões de Tardif e Raymond (2000) apresento, também, para o espaço de discussão, estudos de García (1999; 2010), quando diz que os primeiros anos de profissão são marcados por medo e muita insegurança. A busca por uma prática que satisfaça a todos

deixa o professor iniciante com medo de errar, temeroso em não agradar. García (1999) denomina essa fase de “iniciação ao ensino”, a qual engloba os cinco primeiros anos na profissão. A Figura 7 mostra em que momento da trajetória docente se encontra o início da carreira, segundo o autor:

**Figura 7 - Fase de iniciação ao ensino**



Fonte: García (1999, p. 112).

Dessa forma, a iniciação demanda considerações que, muitas vezes, são deixadas de lado pelas instituições de ensino superior. É uma fase delicada, que marca significativamente a trajetória pessoal e profissional docente. É repleta de singularidades, permeada de desafios e medos. Diante dessa consideração, faz-se necessário citar algumas referências pertinentes a esse período. São elas: pequena assistência em relação aos docentes iniciantes; luta dos docentes contra o caos e o stress e que “o ensino superior assume pouca responsabilidade na fase de iniciação” (ZIMPHER, 1988 apud GARCÍA, 1999, p. 119).

A partir desse entendimento acerca da ausência de suporte por parte das formações e das práticas, comporta salientar que, em alguns casos, o confronto com a prática gera uma frustração muito grande no professor iniciante. Diante dessa complexidade que envolve a docência do ensino superior, tanto a formação inicial, quanto as demais experiências profissionais não são suficientes para enfrentar as demandas da prática educativa. Diante dessa realidade, o professor fica, em certos momentos, “imobilizado”, diante das dúvidas e questionamentos, tendo que “correr atrás”, sozinho, dos conhecimentos necessários para resolução dos problemas. “Os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes” (GARCÍA, 2010, p. 27).

A tentativa de colocar em prática, em sala de aula, o que foi visto em sala na sua formação acadêmica, em alguns momentos, não é capaz de responder as necessidades que emergem da prática, gerando frustração no professor iniciante. Nesse contexto, observo que há os professores que consideram essa fase bem simples, todavia, existem professores que a tornam bastante complexa. A compreensão é que, nessa conclusão, não há linearidade, pois se

trata de um processo vivido pelos sujeitos de forma singular, podendo haver sucessos, impasses, regressões, descontinuidades, entre outras situações.

Ressalto, assim, os estudos de Huberman (2000) que retrata o desenvolvimento da carreira dos professores, identificando o ciclo de vida dos docentes. Define que a primeira etapa desse ciclo compreende a entrada na carreira (1 a 3 anos), caracterizando o momento de exploração, na qual são observadas a sobrevivência e a descoberta. Esse momento compreende a descoberta, representa o entusiasmo com a primeira turma e as experimentações de pertencer a um corpo profissional. Corresponde à sobrevivência, ao choque da realidade, momento em que o professor se confronta com a complexidade da profissão, com os desafios dentro de sala de aula, as complexas relações interpessoais, dentre outras demarcações.

Na sequência, o desenvolvimento da carreira docente atinge a fase de estabilização (4 a 6 anos), representada pela “tomada de responsabilidades”. “Num dado momento, os ingressantes na vida profissional, como refere o autor, ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo” (HUBERMAN, 2000, p. 40). Nessa perspectiva, passo a observar o interlocutor Cascão, que apresenta cinco anos de atuação no ensino superior e tem assumido responsabilidades importantes no exercício da prática educativa nesse âmbito acadêmico. Relata que tem sentido muita dificuldade no aspecto referente ao nível dos alunos, pois apresentam fragilidades na escrita, exigindo do professor novas alternativas para mudar esse contexto. “*Essa realidade me ‘obriga’ também a buscar novas leituras e propostas para fazer com que os estudantes se desenvolvam*”, reitera o docente.

Outro momento do desenvolvimento da carreira dos professores, o autor cita a diversificação (7 a 25 anos), caracterizada pela busca constante de novas responsabilidades e instigações, com vistas a continuar o entusiasmo no desenvolvimento da carreira. Huberman (2000) cita, também, a fase de pôr-se em questão, identificada pela expressão “crise existencial”. Nesse momento da carreira, o professor faz um balanço da vida profissional, com análise de prosseguimento ou não na profissão. Em decorrência, ressalto um novo momento que o autor o nomina com serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35 anos), representando uma fase de questionamento, caracterizada pela diminuição do nível de investimento e distanciamento das relações entre os alunos. Nessa mesma perspectiva, observo o conservadorismo e as lamentações, nos quais o docente se apresenta resistente às mudanças necessárias em sala de aula e queixas frequentes no exercício da prática educativa. Por fim, menciono o período de desinvestimento, explicado através do “descomprometimento”, que pode apresentar-se sereno ou amargo.

É importante afirmar, diante da caracterização do ciclo profissional dos professores, que nem sempre há essa relação entre a quantidade de tempo de atuação profissional com a respectiva fase do ciclo, isto é, um professor com cinco anos na carreira pode, simplesmente, se encontrar na fase da entrada da carreira, por ainda estar no momento de empolgação e entusiasmo com a profissão. O fato, por exemplo, de o professor apresentar sete anos de atuação não o faz menos iniciante em relação ao docente que apresenta três ou quatro anos. Evidencio a esse aspecto, considerando os professores principiantes do estudo, como revelam os interlocutores Cascuda e Cebola. Apesar do pouco tempo no exercício da docência universitária (três anos), Cebola apresenta significativas experiências na área, englobando práticas na educação a distância e como professor substituto em duas instituições de ensino superior, em anos subsequentes à sua formação inicial.

Cascuda teve sua primeira experiência no ensino superior, em 2014, em uma instituição privada e a outra experiência, quatro anos depois, em uma universidade pública. Observo, dessa forma, que a interlocutora apresenta seis anos de atuação, entretanto as considerações a respeito da prática ainda são introdutórias. Isso não faz de Cascuda “menos iniciante” do que Cebola ou Cebola “mais iniciante” do que Cascuda, ambos se encontram em situação análoga. Essa exemplificação serve para demonstrar que é necessário realizar análises individuais, considerando cada caso com suas singularidades intrínsecas, ressaltando que, segundo Tardif e Raymond (2000), todos estão inseridos na etapa intitulada de início da carreira docente no ensino superior.

## 5.2 COMO OS INICIANTE SE TORNAM PROFESSORES? DIÁLOGOS COM A PROFESSORALIDADE DOCENTE

Iniciar em qualquer área profissional gera entusiasmo e sentimento de pertença a um determinado contexto profissional. Nesse sentido, levando em consideração aspectos que já foram anteriormente enumerados, como o fato de não existir uma formação específica para atuar no ensino superior e considerando o fato de que as pós-graduações *stricto sensu* não oferecem uma formação pedagógica para os professores universitários, algumas reflexões são necessárias em torno da professoralidade dos iniciantes no ensino superior.

Nesse contexto, Masetto (2015, p. 201) salienta que atualmente há duas propostas de inovação, com o intuito de criar um espaço adequado para que ocorra o desenvolver pedagógico dos professores do ensino superior: “[...] cursos de mestrado que estão sendo planejados colocando como objetivo, explícito e formal, a formação do pesquisador e do docente do ensino

superior com a consequência de repensar e reorganizar todo o currículo desse curso [...]”. Reitero essa fragilidade em consonância com as narrativas dos docentes em início de carreira. Todos os interlocutores são mestres na sua área de formação e, em alguns textos narrativos, visualizo o depoimento ressaltando a ausência de formação pedagógica para atuar na educação superior. Diante dessa fragilidade formativa, “[...] a tendência é que o professor recorra intuitivamente ao uso da memória enquanto um valioso instrumento, por intermédio do qual vai reconstruindo os modelos docentes com os quais manteve contato desde o seu período escolar até o universitário” (SANTANA; PEREIRA, 2019, p. 4).

Desse modo, tendo em mente a situação exposta, vejo a imprescindibilidade de debates sobre como os iniciantes se constituem professores, visto que os mesmos são responsáveis por formar pessoas que se tornem cidadãos e profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade mais igualitária, comprometidos em contribuir com a melhoria do ensino nas instituições de ensino superior. Diante dessa compreensão, Santana e Pereira (2019, p. 5) afirmam:

Nesta lógica, a busca por representações de maneiras distintas de ser professor categorizadas como positivas ou negativas despontam, à primeira vista, como um recurso com o qual se pode permitir ensaios, experimentações, já que estes modelos docentes servem como horizontes, inspirações para a concepção de uma prática que precisa ser elaborada. Obviamente, essa classificação tem por objetivo inventariar alguns quesitos que, aos poucos, vão dando pistas sobre quais aspectos ou elementos compõem essas professoralidades conhecidas, revelando, portanto, a clara intenção do jovem professor de se apropriar dos seus modos de operação.

O presente estudo está relacionado com a prática educativa e com a docência no ensino superior de professores iniciantes, sendo fundamental a constituição de práticas consistentes e embasadas. O professor em início de carreira objetiva firmar-se na profissão e ao longo dessa processualidade vai vivenciando erros e acertos, buscando desenvolver aprendizagens significativas, a partir da definição de objetivos e do desencadeamento de reflexões sobre o trabalho realizado. Assim, o professor iniciante prossegue realizando sua ação docente de forma individual e coletiva. Partindo dessa realidade, o docente constroi, diariamente, suas próprias aprendizagens e, em decorrência vai compondo sua profissionalidade. Cunha (2018, p. 6), ao tratar da constituição da professoralidade docente no ensino superior, afirma que esse fenômeno ocorre com a profissão em ação, em que a autora é defensora da “[...] responsabilidade das instituições e das políticas públicas na produção de uma docência sustentada na formação

profissional e coletiva, no contexto de uma pedagogia universitária que responda às demandas emergentes”.

Em consonância com o que Cunha (2018) diz, na perspectiva de construção de uma professoralidade coletiva e reflexiva, ressalto, ainda, o que analisam Papi e Martins (2019). De acordo com as autoras, os professores iniciantes avançam no sentido da aprendizagem profissional quando têm a possibilidade de ver seu trabalho fortalecido em conjunto com os pares, a partir de uma reflexão das situações de aprendizagem, avaliando avanços e retrocessos. Ao percorrerem esse caminho reflexivo sobre a prática, os docentes em início de carreira rememoram seu processo formativo, questionando se o fizeram fundamentado em um contexto reflexivo. Os sujeitos desta pesquisa, ao tecerem sua narratividade, trouxeram à memória aspectos fundantes de sua formação, com vistas à justificação de suas ações cotidianas. Chico Bento e Denise revelam que algumas influências professorais embasam suas práticas educativas numa perspectiva emancipatória e conscientizadora.

Tendo como base essas considerações, considero importante salientar os estudos de Perrenoud (2002) quando fala da formação de um principiante reflexivo, com vistas a contribuir para a constituição da professoralidade. Para tanto, o autor elenca quatro aspectos que devem orientar o período formativo. São eles: realizar escolhas; delinear prioridades, considerando as particularidades do professor iniciante; analisar as situações que mais ocorrem no início da carreira, objetivando dar suporte ao docente; e não ignorar os sentimentos de angústia, medo e falta de experiência presentes nas trajetórias formativas. Essas considerações são fundamentais, tendo em vista a complexidade do exercício da docência. Dessa maneira, “[...] é preciso dizer que não existem fórmulas prontas, mas que, impreterivelmente, o caminho para construção da identidade docente é dinâmico, movediço, particular e, portanto, construído ao caminhar” (SANTANA; PEREIRA, 2019, p. 7).

**6 “DEIXE-ME IR, PRECISO ANDAR...”: OS PROFESSORES INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR NARRAM SUAS ANDANÇAS**



## 6 “DEIXE-ME IR, PRECISO ANDAR...”: OS PROFESSORES INICIANTES NO ENSINO SUPERIOR NARRAM SUAS ANDANÇAS

*Deixe-me ir, preciso andar.  
Vou por aí a procurar.  
Rir pra não chorar  
(OLIVEIRA, 1982).*

Nesta seção, o propósito é relacionar estudos desenvolvidos com a metodologia proposta no estudo, a partir das leituras referentes ao paradigma do pensamento do professor, no que se refere à prática educativa, à docência do ensino superior e ao início da carreira, considerando a escuta sensível das entrevistas narrativas e as reflexões empreendidas na construção, por parte dos docentes iniciantes, do diário reflexivo. Os oito jovens iniciantes na docência do ensino superior revelaram nuances singulares acerca de suas experiências da prática educativa, bem como vivências reflexivas de suas histórias de vida, a partir de seus pensamentos sobre o ser professor do ensino superior.

A canção de Cartola, intitulada “Preciso me encontrar”, na qual cito primeiros versos “Deixe-me ir, preciso andar...” como título dessa seção, retrata bem os anseios de um professor que está iniciando sua jornada com prática docente. Como diz Perrenoud (2002, p. 18), o professor principiante encontra-se entre duas identidades: “[...] está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões”, ou seja, está construindo e constituindo sua identidade como docente. Quando Cartola canta que o sujeito precisa ir e andar, posso relacionar com o presente estudo, levando em consideração que o professor, nos primeiros anos da docência, necessita da ajuda dos pares, todavia anseia trilhar sua trajetória com suas “próprias pernas”, através de contínuos aprendizados desafiadores, ou seja, aprendendo, (re)fazendo o que, ainda, não aprendeu a fazer, mas que, por força da profissão, necessita fazer como requisito de sua prática docente iniciante (MEIRIEU, 1996).

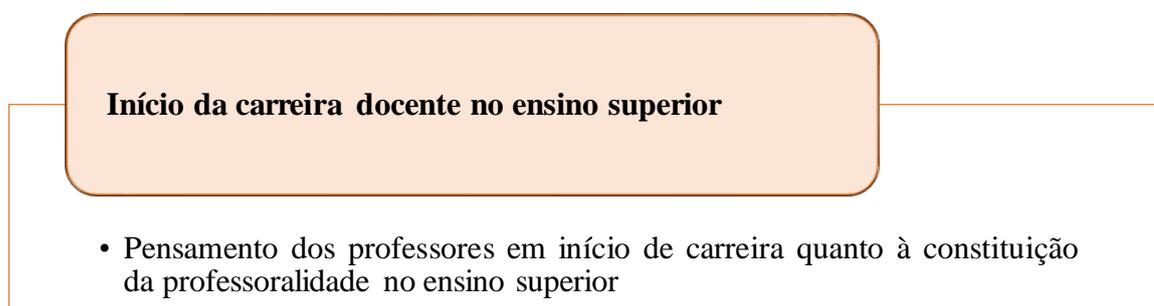
Nesse sentido, as narrativas produzidas, neste estudo, proporcionaram o conhecimento das trilhas percorridas nos sete primeiros anos na profissão docente, considerando a classificação de Tardif e Raymond (2000). A escolha pela entrevista narrativa e pelo diário reflexivo viabilizou a harmonização das escritas e falas de si dos interlocutores, evocando significativas narrativas a respeito da prática educativa e da docência no ensino superior. Através de leituras sucessivas das escritas narrativas, utilizei como dispositivo para proceder à análise interpretativa-compreensiva, sugerida por Souza (2004), a técnica denominada leitura

em três tempos: Tempo I - Pré-análise/Leitura Cruzada; Tempo II - Leitura Temática – unidades de análise descritivas; Tempo III- Leitura interpretativa-compreensiva do corpus.

## 6.1 PENSAMENTO DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA QUANTO AO ENSINO SUPERIOR

Início a discussão, partindo do primeiro tema central proposto e a referida unidade temática de análise. Todos os temas e unidades temáticas de análise emergiram, justamente, da atenção e sensibilidade diante das narrativas que foram produzidas, isto é, através do corpus empírico. A discussão referendada nas escritas do diário reflexivo e nas falas da entrevista narrativa que deu margem à produção de um debate fundamental acerca da constituição da professoralidade no início da carreira docente, revelando o pensamento dos professores sobre a problemática, conforme a Figura 8. É importante observar, pelos dados referendados acerca da referida temática, apreendidos a partir da leitura e escuta sensível dos textos narrativos.

**Figura 8 – Unidade temática de análise: Pensamento dos professores em início de carreira quanto à constituição da professoralidade no ensino superior**



Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Com essa apreensão, a partir da unidade temática em foco, acesso ao entendimento de como ocorre a constituição das tessituras da professoralidade no contexto do ensino superior, tomando como base a compreensão dos processos formativos pessoais e profissionais dos professores, suas práticas na docência, bem como o delineamento dos primeiros passos para constituição de sua identidade. A professoralidade engloba o debate acerca do tornar-se professor, com reflexões sobre o que os docentes iniciantes pensam sobre esse processo, o que pensam sobre e como aprendem a ser professor no ensino superior.

Nesse contexto, articulo a temática em foco com as respectivas unidades de registro, considerando o que os colaboradores narraram acerca da constituição da professoralidade nos primeiros anos de atuação no ensino superior. Nessa perspectiva, inicio a processualidade

analítica ressaltando a narrativa de Maria Cebolinha ao narrar sobre suas primeiras experiências em sala de aula e como estas potencializaram o seu ser professora no início da docência superior.

### Figura 9 – Narrativa de Maria Cebolinha

Eu sempre digo que a constituição do ser professor, não nasceu na universidade, ela se deu ao longo do processo como ser humano, enquanto ser pessoa constituída nas relações que estabeleço com a minha família, especificamente, com minha mãe. Então, desde cedo, eu sempre busquei aprender alguma coisa pelo desejo de aprender e não pela obrigação de aprender aquilo. Eu sempre fui incentivada, dentro das condições limitantes da minha mãe [...]. Então, a minha mãe é a responsável maior pela minha educação, então a escolha da Pedagogia se deu pela minha mãe, especificamente, esse aprender a ensinar foi se construindo na infância, com sete anos, quando eu fui pra escola, porque minha mãe incentivava e dizia que a educação é uma possibilidade de me dar condições de entender o mundo e não me contentar com aquilo que é posto e sim refletir sobre aquilo (MARIA CEBOLINHA, EN).



Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

A narrativa da colaboradora realça nuances estruturantes de sua constituição como ser humano e do seu ser profissional, ressaltando aspectos de sua formação no seio familiar. Dentre esses fatores, Maria Cebolinha elenca o papel fundamental de sua mãe, como incentivadora e referência para sua escolha pelo curso de Pedagogia. O relato da docente revela que, o contexto da professoralidade envolve a abrangência de aspectos que se relacionam tanto com a trajetória pessoal quanto profissional, apresentando como referência os diversos espaços e as considerações temporais, levando o professor ao autoconhecimento de si e de suas experiências profissionais. Nesse sentido, Cunha (2018, p. 9) refere que “o professor exerce a sua profissão numa instituição e, assim como influencia o espaço em que atua, também tem a sua ação atingida por sua cultura, objetivos e valores, expressos no seu projeto educativo”.

Assim sendo, a narrativa de Maria Cebolinha demonstra as marcas dos diversos atores sociais no seu processo de vir a ser professor. Como no seu relato, em sua narrativa destaca forte influência de sua mãe em seu processo de formação pessoal, o que se confirma ao declarar que: “[...] a constituição do ser professor, não nasceu na universidade, ela se deu ao longo do processo como ser humano, enquanto ser pessoa constituída nas relações que estabeleço com a minha família, especificamente, com minha mãe” (MARIA CEBOLINHA, EN).

A fala da colaboradora corrobora a discussão de Santos (2013, p. 41) quando, assim, diz “[...] a professoralidade envolve a trajetória pessoal e profissional docente tendo como referência espaços e tempos profissionais para edificação da prática”. Vale ressaltar, também, estudos de Nóvoa (1992) em que esse teórico mostra a importância do professor, consideradas as questões da prática educativa, antes de qualquer coisa, é um ser humano, ou seja, uma pessoa.

Suas questões subjetivas refletem nos seus modos de ensinar e de exercer a profissão, uma vez que, ao desenvolver sua prática educativa, os aspectos pessoal e profissional permanecem interligados. Nesse entendimento, é como referenda Nóvoa (1992, p. 17): “Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de se fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Nesse sentido, apresento o relato da interlocutora Magali que fala sobre o sonho de ser professora, como se encontra expresso na Figura 10:

### Figura 10 – Narrativa de Magali



Sempre quis ser professora, e esse desejo foi expresso já na infância, quando adorava brincar de fingir ser professora para minhas bonecas ou alunos imaginários, bem como adorava ser e estar próxima a algumas das professoras que tive e das quais me lembro até hoje. No entanto, a decisão por ser professora universitária se deu no curso de licenciatura em pedagogia, na UESPI, após ter realizado estágio extracurricular e supervisionado na educação básica, onde pude constatar que gostava da docência infantil, mas não tanto quanto me imaginava dando aula para adultos, em uma instituição de ensino superior (MAGALI, DF).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

A história de vida da interlocutora revela, também, as singularidades das questões objetivas e subjetivas presentes no processo de constituição da professoralidade docente. Magali declara que sempre teve o sonho de exercer a profissão docente, que expressa esse anseio desde a infância, por intermédio de suas brincadeiras de criança. O desejo de Magali realça uma condição subjetiva que influenciou significativamente sua identificação com a docência. Em trecho de sua entrevista narrativa, a colaboradora reafirma sobre esse desejo, registrando sua admiração por suas professoras: “Desde criança admirava muito minhas professoras, gostava de ficar perto delas, de ser aquela aluna que adorava carregar as coisas, então já tinha uma tendência desde a infância pra ser professora” (MAGALI, EN). Dessa maneira, observo que o processo de construção do ser professor, considerando as escolhas e influências pessoais das interlocutoras Maria Cebolinha e Magali, iniciou-se a partir de suas formações no ambiente familiar, de suas escolhas e de suas referências profissionais.

Magali, por exemplo, ao adentrar no contexto escolar, levou consigo as influências professorais que perpassaram sua trajetória, enquanto aluna da educação básica. Em relação às condições objetivas, mas que também envolvem as questões subjetivas, como ressalta em dado momento de seu texto narrativo, no qual a interlocutora trata de sua decisão pela docência no

ensino superior: “[...] a decisão por ser professora universitária se deu no curso de licenciatura em pedagogia, na UESPI, após ter realizado estágio extracurricular e supervisionado na educação básica, onde pude constatar que gostava da docência infantil, mas não tanto quanto me imaginava dando aula para adultos, em uma instituição de ensino superior”.

Em relação às questões objetivas, a interlocutora Magali alia experiências na educação infantil aos contatos com os saberes relativos a esse nível de ensino. Afirma ter se sentido mais atraída pela docência na educação superior, apesar de, naquele determinado momento de sua trajetória, ainda não conhecer o contexto e os saberes intrínsecos ao ensino superior. Desse modo, observo, através da fala da colaboradora, que essa compreensão presente em sua narrativa, na qual conta bem pouco sobre sua escolha pela carreira de professora, expressando mais significativamente sobre o desenvolvimento de sua prática educativa, bem como sobre o exercício da docência.

Todos esses aspectos mencionados fazem parte da constituição da professoralidade, que, segundo Santos (2013, p. 40), “[...] corresponde a um estado da prática e dos saberes docentes incorporados ao sujeito professor, entrelaçados à sua maneira de ser e estar na profissão”. Em acréscimo, a autora refere-se, também, “[...] ao modo de ser professor num movimento de objetividade e subjetividade que se desenvolve e propicia a construção e reconstrução de sua prática educativa”.

A análise empreendida em torno da narrativa de Magali me conduz a refletir sobre o acontecimento da constituição da professoralidade no contexto do ensino superior. Essa reflexão emergiu do trecho narrativo em que a professora menciona que se imaginava sempre ministrando aulas para adultos. Sua fala, de certa forma, revela alguma inquietação, no sentido de querer saber como os professores do ensino superior constituem sua professoralidade, uma vez que não há formação específica para atuação no ensino superior. Considerando os professores iniciantes, a situação se agrava mais, visto que o início da trajetória docente é bastante elementar em termos de saberes e fazeres voltados para cumprimento dessa finalidade, razão por que Bolzan e Isaía (2006, p. 491) afirmam que essa iniciação é incipiente, considerando que os docentes apenas têm como referência “[...] pendores naturais e ou em modelos de mestres que internalizaram em sua formação inicial, aliados aos conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais em uma atividade específica que não a do magistério superior”.

A narrativa de Maria Cebolinha também retrata essa inquietação, quando trata de suas primeiras experiências na docência do ensino superior: “[...] Então eu tive que retornar para os estudos da minha graduação, pra saber como é que eu ia ser professora, sabendo que o

*ensino superior é descoberto, porque a gente não se forma para ser professor do ensino superior, a gente se forma pra ser professor da educação básica” (MARIA CEBOLINHA, EN).*

A afirmação da professora reitera o que Bolzan e Isaia (2006) discutem, visto que a interlocutora revela que necessitou revisitar, isto é, rever seus estudos da formação inicial em busca de apoio e compreensão para desenvolver sua prática no ensino superior. Nesse sentido, diante desse cenário preocupante quanto à formação para atuação nesse espaço, as autoras mostram como ocorre a constituição da professoralidade no ensino superior, considerando as fragilidades da formação docente direcionada para esse nível de ensino:

Ao partimos do pressuposto de que não existe preparação prévia para ser professor do ensino superior, entendemos que a aprendizagem docente e, sua consequente professoralidade instauram-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as ideias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que costumamos denominar de trajetórias de formação. Estas se constituem na intrínseca relação entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e autorreflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola (ISAIA, 2003a, 2005). Tal processo orienta-se para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis (BOLZAN, 2001, 2002; ISAIA; BOLZAN, 2006a, 2006b). (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 492).

As considerações das referidas autoras mostram que as trajetórias de vida pessoal e profissional são fatores integrantes da constituição da professoralidade, uma vez que, durante os processos formativos pelos quais passam o professor, no decorrer de sua vida, vão se fazendo e refazendo, de acordo com as demandas da profissão e de vida em geral. Assim, é possível apreender que, os professores iniciantes do ensino superior, vão construindo seus modos de ser e estar na profissão por intermédio de autoformações, tendo como base o ambiente de trabalho, as relações desenvolvidas com os pares, com os alunos e com a comunidade acadêmica, na qual o professor está inserido. Logo, considero que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre seu fazer pedagógico.

Essa realidade evidencia também uma questão importantíssima, quando se trata das fragilidades da profissão docente. Cunha (2018), ao referir-se à professoralidade, retoma o conceito de identidade profissional, a qual está relacionada ao papel social da profissão. Nesse sentido, considera a professoralidade como a profissão em ação, apresentando como

pressupostos a própria identidade profissional e os saberes intrínsecos à atividade do professor. E é nesse contexto dos saberes que observo fragilidades, uma vez que, na perspectiva da ciência positiva, a professoralidade se ampara no domínio de conteúdo específico. Atualmente, não basta apenas esse aspecto, mas um leque de questões que envolvem dimensões das mais variadas origens, sejam elas objetivas, individuais, subjetivas ou coletivas, considerando o professor atuante em todas as perspectivas contextuais relacionadas à sua docência no ensino superior.

Todas essas dimensões encontram-se embasadas em saberes profissionais, de modo que esses conhecimentos necessitam ser teoricamente fundamentados, com o intuito de compreender por que utiliza determinado saber em detrimento de outro, com vistas a justificar, apoiado em fundamentos teóricos, suas escolhas cotidianas durante o desenvolvimento de sua prática educativa. Isso posto, percebo algumas fragilidades, dentre as quais várias justificativas estão baseadas no senso comum. Diante desse entendimento, apresento a narrativa de Chico Bento, como mostra a Figura 11:

### Figura 11 – Narrativa de Chico Bento



Eu sou um professor que está iniciando na experiência de docência no ensino superior e as minhas reflexões não são muitas, mas posso dizer que são bem significativas. Eu, desde a graduação, tive um desejo muito grande de ser professor do ensino superior, eu tive alguns professores que foram muito marcantes na minha experiência enquanto aluno, nos quais eu me inspirava e me espelhava, porque eu via neles a possibilidade de me tornar um professor do ensino superior. Então, o desejo parte dessa experiência que tive na minha trajetória enquanto discente no curso de Pedagogia, pelos encantamentos junto a esses professores, que muitas vezes, se mostravam potentes professores, dentro de sua prática educativa, porque se empenhavam, se implicavam com sua prática (Chico Bento, EN).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

O que chama atenção no teor narrativo de Chico Bento é que remete a discussão empreendida, quando o professor fala sobre os docentes que marcaram sua trajetória enquanto aluno e o quanto esses professores foram inspiradores para que se tornasse um professor do ensino superior. Cunha (2018, p. 8) afirma que há pesquisas que tratam da influência dos professores na prática escolarizada, condição importante para a formação de futuros professores, o que a autora chama de aprendizagem cultural. “O problema, porém, se dá quando aí se esgota a compreensão da profissionalidade docente”, ressalta a autora. “Ao ouvir os docentes sobre suas práticas, a percepção é que eles são capazes de fazer justificativas de suas decisões, mas que são, quase sempre, baseadas no senso comum. Dizem eles: ‘Faço porque me inspirei num ex-professor que tive e admirava’ [...]” (CUNHA, 2018, p. 8).

Dessa maneira, surge a inquietação e a indagação: a professoralidade é caracterizada como a profissão em ação, todavia, como este vai se constituindo, na medida em que a carreira se constrói embasada em insuficientes saberes profissionais? Na verdade, esta condição representa um desafio da docência no contexto da educação superior contemporânea que vem sendo discutida constantemente por muitos autores. Entre esses teóricos, Ramirez (2018) afirma que a professoralidade se constitui, considerando uma dimensão importante nesse processo, isto é, a formação continuada em serviço. Essa formação tem o papel de reforçar que a professoralidade docente deve ser motivadora, com vistas a engajar o professor e a reconhecer os saberes intrínsecos ao desenvolvimento de sua profissionalidade, por meio da formação continuada em serviço, ilustrando essa situação, exponho um trecho da entrevista narrativa de Chico Bento que expressa sobre formação continuada na instituição em que atua como docente efetivo.

### Figura 12 – Narrativa de Chico Bento



A gente vivencia algumas formas de precarização, precarização no que diz respeito à estrutura, a uma formação continuada pra gente, condições pra que a gente possa se dedicar a nossa formação continuada. Então, a gente acaba, por questões estruturais físicas e orçamentárias, tendo alguns desafios no processo da prática (CHICO BENTO, EN).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

O que o professor relata é preocupante, uma vez que a formação continuada em serviço faz parte do processo de constituição da professoralidade, proporcionando espaços de aprendizagem contínua “[...] em que o movimento dinâmico e constante da teoria com a prática e da prática com a teoria proporciona a (re) construção de saberes e fazeres pedagógicos” (RAMIREZ, 2018, p. 47). Embora não aconteça de forma institucional, essa formação deve acontecer com os pares, priorizando trabalhos coletivos, nos quais haja a discussão das realidades vivenciadas dentro do contexto de aprendizagem no ensino superior, diante de um processo de partilha e fortalecimento de cooperação entre os atores da educação superior.

É, pois, imprescindível ressaltar acerca da necessidade de acessar essas formações em serviço, principalmente, considerando os interlocutores do estudo, ou seja, professores iniciantes, que, geralmente, se sentem muito sozinhos e não acolhidos pelos professores mais experientes. É uma fase primordial na constituição da identidade e da professoralidade docente.

Nesse contexto, Bolzan e Isaia (2010, p. 16) ressaltam sobre a importância dessa aprendizagem colaborativa, tomando como base a produção da professoralidade, levando em consideração o início da carreira.

A construção da aprendizagem de ser professor, portanto, é colaborativa, faz-se na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana da universidade. É uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações. Com essa postura, o professor está produzindo sua professoralidade, o que implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência. Esta, contudo, precisa ser entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática na qual o foco está nas relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Para que isso aconteça, as instituições de ensino superior devem estar engajadas nesse processo, uma vez que a universidade é um dos contextos responsáveis pela construção da aprendizagem do ser professor para a educação básica, não podendo se eximir da formação de seus próprios profissionais. Nesse entendimento, cabe à universidade oferecer condições de formação, com vistas a organizar pedagogicamente esse cenário da prática do professor do ensino superior. Tal fato conduz a um processo formativo, de aprendizagens construídas, de conhecimentos pedagógicos compartilhados, justificando, desse modo, a constituição da professoralidade que, a propósito, representa um dos focos desta seção da presente Tese.

Na dinâmica do contexto institucional, é possível apreender que inexiste, por enquanto, formação específica para a docência no ensino superior, fazendo-se necessárias políticas públicas efetivas para que ocorra a mudança desse quadro preocupante no cenário nacional.

A manutenção dessa realidade (ausência dessa formação) prejudica sensivelmente o processo de constituição da professoralidade do professor do ensino superior, como afirmam Bolzan e Isaia (2010), pela ausência dessa modalidade formativa, razão pela qual o ser professor vai sendo constituído na prática cotidiana, considerando os saberes da experiência e os demais saberes que o professor vai adquirindo/produzindo. Ressalto, assim, uma questão importante que está imbricada nas dificuldades encontradas pelos professores bacharéis iniciantes, notadamente diante desse cenário de ausência de formações e pertinentes reflexões acerca do assunto. Em sintonia com essa condição, apresento a narrativa de Cebola que relata sobre as dificuldades com que se depara, no caso, a condição de ser professor bacharel, com atuação no ensino superior.

### Figura 13 – Narrativa de Cebola



Mas acredito que a questão do ensinar eu não tive tanta preparação, estou tendo agora porque estou fazendo licenciatura, comecei a fazer em 2018, assim que comecei a trabalhar na UFPI. Tem gente que diz que nem pareço ser bacharel e acha que fiz licenciatura, que dou aula como se eu fosse licenciado por conta de toda a didática. Eu tentei mudar, mas acabei me empolgando com o curso, e vejo que um bacharel também tem a capacidade de ensinar assim como o licenciado, isso vai depender do professor. Então optei fazer a licenciatura mais pelo mercado e não pela dificuldade, pois acredito venho desenvolvendo um bom trabalho (CEBOLA, EN).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

O relato de Cebola revela que na condição de bacharel não teve preparação para atuar no ensino superior, nem mesmo para a educação básica, enfrentando, assim, muitas incertezas no desenvolvimento do seu trabalho. Constatado, desse modo, que a partir da narrativa do professor, apesar de todos os desafios enfrentados, Cebola considera que se percebe realizando um bom trabalho e que possui uma boa didática. Dessa maneira, observo que o processo constitutivo da professoralidade vai se construindo considerando as singularidades do sujeito professor, desde que a literatura colabora com o entendimento de que ninguém nasce professor, mas vai se constituindo pelo exercício de seu trabalho, dentre outros caminhos possíveis. Cebola foi estimulado desde suas primeiras experiências na docência universitária, quando vivenciou realidades desafiadoras, repletas de angústias, dúvidas, medos e incertezas.

Revela, entretanto, ter ingressado em uma licenciatura, embora não tenha revelado, na sua narrativa, a essência das razões que o conduziram à sala de aula da graduação, como docente do ensino superior. São, portanto, no meu entendimento, esses sentimentos que o impulsionaram a cursar uma licenciatura, mesmo assegurando que, embora bacharel, suas aulas são de um “[...] licenciado por conta de toda a didática”, o que entendo que justifica seu retorno à sala de aula da graduação, por razões advindas do mercado de trabalho. Revela que já se encontra inserido no contexto do ensino superior como profissional de uma instituição pública, mesmo que não pareça ser esta uma justificativa plausível ou, talvez, a mais convincente.

Cebola informa, ainda, que enquanto estava cursando o Bacharelado em Matemática, pensou em desistir, mas foi percebendo que estava acontecendo uma identificação com o curso e com a profissão. Dessa forma, continuou sua jornada de estudos e trabalho: *“Eu tentei mudar, mas acabei me empolgando com o curso, e vejo que um bacharel também tem a capacidade de ensinar assim como o licenciado, isso vai depender do professor”*, confirma o interlocutor. No caso específico de Cebola, verifico um aspecto peculiar do ser professor, de acordo com Bolzan e Isaia (2006), a empolgação pela docência, mesmo na condição de egresso de um bacharelado.

Esta empolgação promove o interesse pela compreensão dos aspectos singulares da docência, a contar de seus interesses e ações cotidianas. O docente revela-se identificado com a profissão, com as singularidades que a permeiam, bem como em relação aos saberes dos professores.

Constato, nessa perspectiva, que as experiências profissionais são elementos fundamentais que contribuem para a constituição da professoralidade. Nesse sentido, a narrativa de Cebola mostra que o desenvolvimento de sua prática educativa tem ampliado seus conhecimentos pedagógicos, quando relata sua didática, aspectos que não deixam de ter influência do curso de licenciatura que cursa atualmente. Considerando, no caso específico do estudo, a constituição da professoralidade docente no início da carreira profissional no ensino superior, destaco que deve ser apoiada em conhecimentos específicos da profissão, através de processo formativo crítico, tanto pelas experiências profissionais vivenciadas, como pelas experiências vividas como estudante.

Um outro aspecto chama minha atenção na construção da professoralidade do professor iniciante, são as aprendizagens construídas no transcorrer do ser professor no ensino superior. A esse respeito, observo na narrativa de Mônica alguns traços dessas aprendizagens, nas quais a interlocutora relata que a cada experiência vivenciada produz novas aprendizagens, advindas desse processo de aprender a aprender, como mostra a Figura 14:

**Figura 14 – Narrativa de Mônica**



Contudo, o tempo, a experiência fizeram de mim alguém que precisa se reinventar e acreditar que ser professor é andar por um caminho com bônus e ônus e muitas vezes sem mapas e aplicativos de localização. Passadas as turbulências, o ser professor no ensino superior foi mostrando que quanto mais se sabe, mais se precisa saber. Cada ano, cada turma, cada disciplina, exige do profissional artimanhas diferentes (MÔNICA, DR).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Percebo que a aprendizagem marcante de Mônica, nesse processo de construção de ser e estar na profissão docente, está relacionada com a reflexão sobre a prática, ou seja, a interlocutora revela que, cada experiência vivenciada, novas exigências são impostas pela docência. Reconheço que é oportuno reafirmar que os aprendizados são contínuos. Que o ser professor vai se constituindo durante a trajetória profissional, em um reconhecimento de que é sempre tempo de aprender algo novo. “Esse método de descrever as práticas cotidianas

configura um processo essencialmente reflexivo. Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se a roda, é deixar-se conhecer, é expor-se [...]”, conforme afirmam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 113).

Esse processo de reconstrução das experiências exige do docente em início de carreira um envolvimento com a profissão, autorreflexão sobre a prática desenvolvida disponibilidade para mudança, uma vez que o exercício da docência do ensino superior é pautado em incertezas e dilemas próprios da profissão. Nesse entendimento e, tomando como base que a professoralidade está pautada na identidade profissional e nos saberes da profissão, agrego à discussão as características desse processo identitário do professor: adesão, ação e autoconsciência, na consideração de que as aprendizagens e experiências construídas na docência e a dinamicidade que envolve o que o docente vê, sente e diz na constituição dessa professoralidade.

A adesão diz respeito aos valores e princípios intrínsecos ao porquê de ser professor, levando em consideração que os professores têm uma responsabilidade fundamentada nos sonhos e projetos de seus alunos. A ação é a escolha das decisões das práticas cotidianas, a partir das definições de conteúdos e metodologias, contando também com dimensões pessoais e profissionais. A autoconsciência fundamenta-se nas reflexões feitas pelo docente acerca de suas ações cotidianas, no momento de sua prática educativa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Integram, também, elemento de constituição da professoralidade docente, as escolhas relacionadas à profissão. O professor, durante essa jornada de (des)aprendizagens, vai desenhando e delineando seu percurso, alicerçado no caminho percorrido até aquele determinado momento. Observo esse aspecto nos textos narrativos de Chico Bento e Denise, como mostram as Figura 15 e 16, a seguir:

### Figura 15 – Narrativa de Chico Bento



Estou aqui para narrar meus trajetos na docência Universitária, mas antes de falar propriamente de minha experiência, penso eu que é importar narrar, como este desejo surgiu. Durante a graduação, o despertar o interesse em ser professor no ensino superior, surgiu a partir da minha percepção de que havia, mesmo que mínima, uma valorização deste profissional neste contexto, visto que na educação básica, a valorização não acontecia da mesma forma (CHICO BENTO, DR)

### Figura 16 – Narrativa de Denise



Logo após, fui estudar para conseguir passar em um mestrado, não queria mais ser humilhada como fui na instituição anterior, precisava me qualificar mais na minha área também e queria muito ser professora em uma instituição superior de ensino público. O ingresso no concurso como docente do ensino superior foi apenas uma etapa na trajetória de inserção como docente do ensino superior, porque essa integração acontece permanentemente, uma vez que a prática deve ser reflexiva a partir das vivências que vamos tendo ao longo dos anos (DENISE, DR).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Ficam evidenciadas nesse conjunto de narrativas docentes duas escolhas decorrentes do desenvolvimento de suas práticas educativas, enquanto aspectos fundamentais nesse processo constitutivo do ser professor no ensino superior. O cenário descrito pelo interlocutor Chico Bento demonstra sua percepção acerca da desvalorização do professor da educação básica, um dos motivos que o levaram a escolher a docência no ensino superior. *“Durante a graduação, o despertar pelo interesse em ser professor no ensino superior, surgiu a partir da minha percepção de que havia, mesmo que mínima, uma valorização deste profissional neste contexto, visto que na educação básica, a valorização não acontecia da mesma forma”*, ressalta o interlocutor. Em outra situação analiso a narrativa de Denise, ao evidenciar uma situação que marcou seu início na carreira, caracterizando um exemplo de desvalorização profissional, quando trabalhava em uma instituição particular. A interlocutora revela que entrou na justiça contra a instituição, devido a uma série de desrespeitos trabalhistas: não recebimento de salário com base no que os demais professores especialistas da instituição recebiam e pagamento de horas extras, tendo em vista que passava o dia inteiro na instituição, contando mais de 8 horas diárias de serviço.

Mesmo diante desse cenário, tomou a decisão de continuar no trabalho, pois segundo ela precisava de experiência no ensino superior. Todavia, pouco tempo depois, Denise deixa o emprego, resolve estudar para o mestrado e se qualificar profissionalmente, objetivando aprovação em concurso em uma universidade pública. Denise foi aprovada em concurso público para professor efetivo da Universidade Estadual do Piauí, encerra sua narrativa justificando: “[...] precisava me qualificar mais na minha área também queria muito ser professora em uma instituição superior de ensino público”.

Nesse entorno, observo, considerando o texto narrativo da interlocutora Denise que as “[...] oportunidades (afetivas; sociais; políticas; culturais; acadêmicas...) vivenciadas no decorrer das trajetórias formativas influenciam diretamente no modo de agir e pensar a profissão docente [...]” (BOLZAN; POWACZUK, 2009, p. 8772). Dessa maneira, apreendo

que a interlocutora mobilizou saberes da experiência, a partir da compreensão da valorização de seu trabalho e optou por novas possibilidades em um processo de compreensão acerca das aprendizagens construídas no transcorrer do exercício da docência.

Em relação à narrativa de Chico Bento, é perceptível que as singularidades do ser professor, no encaminhamento em relação à constituição da professoralidade docente, promovem ocasiões de aprendizagens reflexivas, considerando o fazer pedagógico a partir da tomada de consciência sobre particularidades da profissão. Nesse processo, o docente vai construindo e reconstruindo suas identificações com a profissão, diante de cenários, contextos e trajetórias que os professores vivenciam nos percursos formativos e nas práticas exercidas.

Mediante análise dos dados referentes à unidade temática “Constituição da professoralidade no início da carreira”, constato que os docentes iniciantes no ensino superior se constituem professores, levando em consideração algumas questões fundamentais, como mostra a Figura 17.

**Figura 17 - Quais os pensamentos dos profissionais iniciantes no ensino superior sobre como se constituíram professores?**



Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

A Figura 17 representa com clareza o pensamento dos docentes iniciantes no ensino superior ao narrarem sobre como se constituíram professores. Nesse sentido, constato, primeiramente, que as narrativas referentes à constituição da professoralidade no ensino superior emergiram do aprofundamento teórico e metodológico realizado no estudo em questão. A análise atenta da empiria revela que os objetivos, inicialmente definidos, não são estáticos, mas se movimentam em torno do objeto de estudo da pesquisa: a prática educativa e a docência do ensino superior de professores iniciantes. Nessa perspectiva, emergiram aspectos fundamentais acerca do ser professor, por intermédio da consideração das histórias de vidas dos sujeitos, de suas trajetórias pessoais e profissionais, dos percursos formativos e das (re)aprendizagens construídas.

Constato, também, que as vivências na profissão proporcionaram momentos e movimentos significativos no exercício da docência no ensino superior. Dessa forma, a partir de imprevisibilidades, instabilidades, mudanças e exigências da profissão, o professor vai se constituindo e crescendo profissionalmente. Seguindo com a análise de dados deste estudo, debruço-me sobre as narrativas de professores iniciantes que revelam seus pensamentos acerca da prática educativa no ensino superior, na unidade temática “Pensamento dos professores sobre a prática educativa nos primeiros anos da docência no ensino superior”.

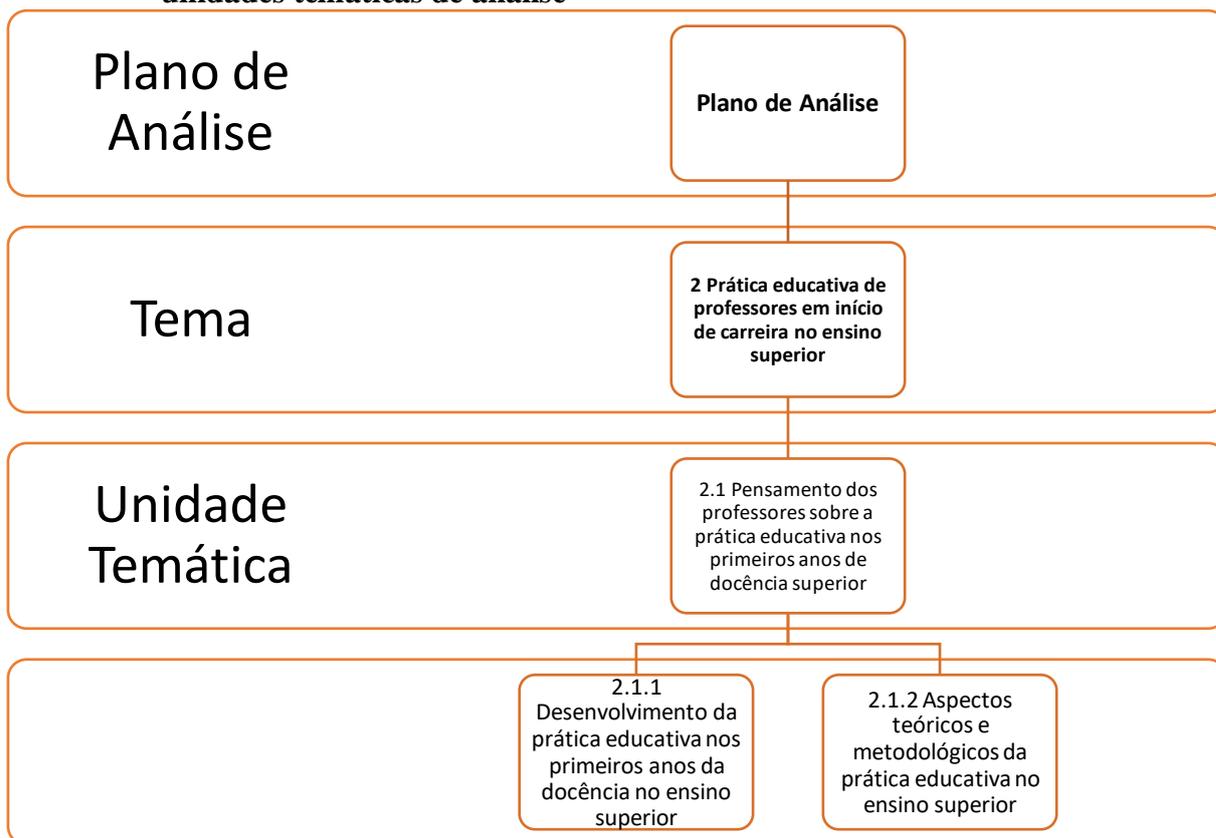
## 6.2 PENSAMENTO DOS PROFESSORES SOBRE OS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A ênfase da unidade temática em questão, intitulada “Pensamento dos professores sobre a prática educativa nos primeiros anos da docência no ensino superior”, está situada no contexto da prática educativa do ensino superior, sendo este um espaço de construção do conhecimento, no qual o professor iniciante é um profissional reflexivo e crítico-social. As discussões referendadas nesse estudo, a respeito da prática educativa no contexto do pensamento de professores, partem também das discussões propostas por Pérez Gómez (1992), quando trata da racionalidade prática, ou seja, a reflexão na ação. Nesse contexto, a respeito da prática, o autor afirma que “a vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 102). É o professor prático reflexivo, considerando as análises e implicações que o professor realiza, tendo como base a sua própria prática.

A reflexão acerca da prática educativa desenvolvida por professores iniciantes no contexto do ensino superior necessita de diálogos e tessituras que ampliem, sempre mais, sua

discussão e seus efeitos na prática dos professores. Como afirmado anteriormente, é uma etapa permeada de particularidades, inseguranças e descobertas. Dessa forma, refletir sobre os caminhos de construção da prática educativa ao longo da carreira, tem papel fundamental, principalmente, no que concerne à construção de saberes no ensino superior nas vozes dos docentes iniciantes.

**Figura 18 - Prática educativa de professores em início de carreira no ensino superior: unidades temáticas de análise**



Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Nesse intento, assumo como base a discussão do tema nos estudos de Slomski *et al* (2020) que tratam da relação entre casos ligados à prática educativa, ao pensamento do professor e a seu protagonismo. Segundo Slomski *et al* (2020, p. 4), as reflexões sobre a prática educativa “[...] apresentam-se como estratégias adequadas para a investigação do pensamento e das ações dos professores e, nesse contexto, como um instrumento capaz de evidenciar os conhecimentos produzidos na prática de ensino”. Nesse entendimento, trago ao palco desse diálogo a prática educativa de professores em início de carreira, tendo como foco o desenvolvimento da prática educativa nos primeiros anos da docência universitária e quanto aos aspectos teóricos e metodológicos que anteparam a referida prática educativa.

### 6.2.1 Desenvolvimento da prática educativa nos primeiros anos da docência no ensino superior

*“A docência no ensino superior sempre foi algo desejado por mim, desde a minha formação inicial. Na minha cabeça estava viva a ideia de trabalhar na formação inicial de professores. Não recorro exatamente o motivo de tal desejo, porém às vezes penso que se deve ao fato de vivenciar a universidade de forma completa, de ver meus professores ocupando aquele lugar tão importante” (MÔNICA, DR).* Esta conversa se inicia tendo como unidade temática intitulada "Desenvolvimento da prática educativa nos primeiros anos da docência", dialogando com Mônica, na condição de professora iniciante na docência superior, focalizando a prática educativa.

A interlocutora, ao narrar sobre aspectos de sua prática educativa no ensino superior, tece opinião sobre vivenciar a universidade de forma completa. A fala de Mônica remete à complexidade de ensinar no contexto do ensino superior, levando em consideração uma prática educativa reflexiva e crítica. Nesse sentido, Masetto (2015, p. 19) expressa reforçando que “saber exercer a profissão, com vistas a promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país, é uma habilidade importante”.

Nessa perspectiva de compreensão da referida subunidade descritiva de análise, passo os dados dessa unidade temática, evidenciando as narrativas dos docentes iniciantes acerca de aspectos da prática educativa. Desse modo, analiso a narrativa de Cascão que enumera pontos importantes do desenvolvimento de sua prática, considerando-a reflexiva e pautada na dialogicidade.

#### Figura 19 – Narrativa de Cascão

Minha prática educativa vem sendo desenvolvida de forma bem dialógica com os estudantes, principalmente por trabalhar com disciplinas que são fundamentais para a formação do professor de música (Estágio Supervisionado e Metodologia do Ensino de Música). Assim, sempre penso em minha prática de forma com que os estudantes possam refletir a prática deles, sobre a formação que eles tem tido e também sobre aspectos cotidianos, tendo em vista que acredito em uma formação que vai além das especificidades da área (CASCÃO, DR).



Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

A narrativa de Cascão me faz viajar na reflexão acerca do desenvolvimento da prática. Suas falas são bastante reflexivas na perspectiva de compreensão de quem ele é e de como se tornou professor, fato que se reflete na sua prática. O professor, ao narrar sobre como vem

desenvolvendo sua prática e acerca das experiências marcantes dessa trajetória, afirma que, até o momento, procura ver a prática educativa dentro do ensino superior como espaço para que os alunos pensem em todos os cenários que estão ao seu redor. Com relação a ser professor de música, ser professor de arte, isto é, ser humano. Percebo que, tanto no diário reflexivo, quanto na entrevista narrativa, Cascão ressalta sobre a importância de refletir no contexto da formação do professor, isto é, traz questionamentos no intuito de transformar a vida dos estudantes a partir de sua prática.

*“Percebo a docência como um espaço de mudanças no cotidiano dos estudantes. Ou seja, um espaço de formação onde acontece (ou deveria acontecer) mudanças reais na vida dos estudantes. Um espaço de diálogos e troca de experiências mediado por um professor que também deve estar conectado com esse tipo de pensamento” (CASCÃO, DR).* Nesse contexto, analisar os aspectos da prática educativa de Cascão é compreendê-la como um processo histórico, relacionando-a com a trajetória pessoal e profissional do indivíduo. Entendimento que é corroborado em Marques e Carvalho (2016, p. 140):

Sujeito afetivo e de relações, vivendo num mundo em ebulição constante, o homem pós-moderno necessita não somente acumular saber, mas sobretudo, reconhecer a história de cada um e de todos como o princípio regulador das verdadeiras mudanças sociais e históricas. A compreensão disso requer o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir de forma complexa, ou seja, a partir das relações que constituem a realidade na qual esse homem encontra-se como membro e construtor ativo. A ação desse homem no mundo e com o mundo é determinada pelo tipo de educação que lhe é assegurada. Uma educação capaz de levar esse homem a ser um artífice de si e do mundo precisa organizar-se a partir de práticas educativas que mediem o desejo ativo.

A prática educativa de Cascão vai ao encontro da compreensão das autoras acerca de uma prática transformadora, uma vez que o interlocutor afirma que o desenvolvimento de sua prática apresenta como base a construção de um pensamento mais crítico sobre a própria história dos discentes. Nesse sentido, o professor entende que utiliza, no processo de formação dos alunos, o diário de campo e reuniões semanais, tendo em vista a reflexão acerca do pensamento e da ação. Para Cascão, tais atividades o fazem refletir além da descrição. Nessa mesma perspectiva, resalto a narrativa de Mônica que, ao tecer reflexões sobre como vem desenvolvendo sua prática, afirma que a mesma está embasada em uma formação reflexiva crítica.

### Figura 20 – Narrativa de Mônica

Procuo desenvolver estratégias que possibilitem meus alunos a se tomarem independentes no processo de construção do conhecimento, mostrando que o professor é o mediador entre o objeto que se deseja conhecer. O que não tem sido uma tarefa fácil, pois devido a práticas muito comuns na educação básica, os alunos chegam na universidade com o pensamento ainda muito limitado, no que diz respeito a essa construção. Portanto, fazer com que o discente chegue a essa consciência leva tempo (MÔNICA, DR).



Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

A narrativa de Mônica me fez refletir a respeito da ausência de uma formação adequada para os professores atuarem no ensino superior. Porém, mesmo apresentando dificuldades por conta de formação que possui algumas lacunas, a interlocutora busca sempre desenvolver uma prática reflexiva e crítica, contribuindo, assim, para que os estudantes tenham uma formação na perspectiva emancipatória. É, na verdade, como Anastasiou (2011) afirma, mesmo que os professores ingressem no ensino superior por concurso público, como é o caso de Mônica, o exercício da docência apresenta como eixos principais o conhecimento do conteúdo da área e os diálogos realizados com a pesquisa, deixando de lado “[...] os saberes pedagógicos necessários à docência em sua complexidade [...]” (ANASTASIOU, 2011, p. 68).

Nesse contexto, abro um parêntese para ressaltar que Mônica apresenta formação inicial em Pedagogia e que não teve experiência como professora da educação básica. Importante destacar esse fato, pois os saberes pedagógicos, aos quais Anastasiou (2011) se refere, estão relacionados à formação para atuar no ensino superior, considerando que a Licenciatura em Pedagogia não forma o professor para atuar neste nível de ensino. Entretanto, a autora reitera que os cursos de licenciatura contribuem com alguns saberes necessários à docência do ensino superior, por exemplo, estrutura do ensino, orienta acerca da didática e metodologia de ensino, porém não enfatiza aspectos fundamentais, como a “[...] questão da mediação entre a teoria da área, o mundo do trabalho e o processo de aprendizagem dos estudantes universitários [...]” (ANASTASIOU, 2011, p. 69). Além desses aspectos, chamo a atenção que a ausência de uma experiência na educação básica pode fazer para profissionais responsáveis pela formação de professores para o ensino básico.

O depoimento de Cebola, analisado em momento anterior, quando diz que voltou para a academia em busca de um curso de licenciatura, mostra bem essa realidade, na qual os docentes bacharéis buscam a licenciatura como possibilidade de amenizar as dificuldades encontradas na prática educativa no ensino superior, mesmo não tendo a intencionalidade de

formar profissionais para esse nível de ensino. Nessa perspectiva, observo que, tanto a narrativa de Mônica quanto a de Cebola apresentadas na unidade temática de análise anterior, levaram-me a pensar na construção da identidade docente no ensino superior, considerando o desenvolvimento da prática educativa dos professores iniciantes, nos primeiros anos da docência universitária.

Essa discussão é crucial quando penso em professores iniciantes, uma vez que as narrativas dos interlocutores revelam questões fundantes de suas práticas educativas e como vêm constituindo, em alguns casos, seus planejamentos de maneira individual e solitária. Dessa forma, ressalto que, a reflexão a respeito de como os professores iniciantes desenvolvem sua prática revela considerações fundamentais sobre a construção das identidades docentes e como os pensamentos desses profissionais revelam singularidades no exercício da docência universitária. Nesse intento, registro as reflexões de Magali e Chico Bento:

### Figura 21 – Narrativas de Magali e Chico Bento



Minha prática educativa é também por vezes autoquestionada, pela própria condição de professora iniciante, de sempre se perguntar se estou fazendo da melhor maneira. Tenho essa preocupação, pois para mim é importante que eu não somente ensine, mas que os alunos aprendam e que se sintam bem nesse processo de aprender, já que nunca concordei com a postura autoritária de alguns professores e que tomam o momento de aprender um pesar (MAGALI, DR).



Pelos lugares que passei enquanto docente universitário, sempre prezei por esse viés de prática educativa, sempre busquei aprender com educadores que vislumbravam romper com a verticalidade da relação professor aluno. Gosto sempre de ter um momento para construir junto com os/as discentes o espaço de sala de aula que iremos fazer. Construir juntos é preciso. Por isso, sempre, eu discuto o plano de disciplina, abro para modificação, sugestões avaliativas, indicações de leituras, visto que compreendo que o planejamento da aula não é só meu, é um momento que deve ser realizado com todos os sujeitos envolvidos. Acredito muito no diálogo que emerge dessas relações que envolvem empatia, onde a gente se coloca na condição de construir juntos, porque se coloca na pele do outro (CHICO BENTO, DR).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

É visível, neste movimento analítico, como os escritos das trajetórias pessoais e profissionais se entrecruzam. Nessa escrita sensível e autoral, Magali e Chico Bento conversam entre si em suas narrativas. Os docentes iniciantes vão desenvolvendo suas práticas e, concomitante, vão construindo sua identidade profissional, tendo como base práticas bem-sucedidas, ou não, de outros professores. Em suas falas, percebo alegria ao ensinar e no

compartilhamento de conhecimentos com seus pares. *“Considero-me uma exímia aprendiz, pela abertura que tenho para as aprendizagens que sei que ainda preciso consolidar nesse processo de tornar-se professora e pela vontade de aprender, de me desenvolver” (MAGALI, DR).*

Chico Bento, igualmente, relata acerca desse mesmo intento, dizendo que ensinar é um ato político que se faz no e para experiência dos discentes. *“Por isso é importante estarmos sensíveis para o contexto que nos circunda, realmente atentos às reais demandas da prática educativa” (CHICO BENTO, DR).* Observo que os professores vão construindo e partilhando sua prática educativa através de seus próprios processos de aprendizagem, em consonância com o processo de seus alunos. E, que, também, reconhecem importante a relação estabelecida com os alunos, levando em consideração as histórias de vida de cada um, assim como afirmam que aprendem com eles pelos diálogos construídos, ampliando, assim, suas compreensões de mundo. Segundo Nóvoa (1992), as práticas apresentadas, alicerçadas na construção reflexiva da profissão docente, configuram processos que envolvem a vida do professor, aspectos de seu desenvolvimento profissional, assim como seu desenvolver-se nos cenários de ocorrência. A partir desse entendimento, dialogo com Santos e Sordi (2020, p. 16), que expressam sua compreensão, nesse sentido.

No decorrer do trabalho pedagógico desenvolvido, [que] os professores iniciantes aproximam-se de possibilidades de ruptura com aquilo que tradicionalmente predomina no contexto em que estão inseridos institucionalmente ou nas suas áreas específicas do conhecimento. Para o reconhecimento e, conseqüente, fortalecimento dessas significativas experiências vividas, acionamos não só a compreensão das necessidades formativas sentidas pelos professores, referenciadas no campo pedagógico, como também as necessidades socialmente desejadas. Estas estão sustentadas na compreensão de que esses conhecimentos estão na interface com a responsabilidade social inerente a um projeto de formação universitária, que vai além do espaço micro de atuação e das relações entre professor e aluno, envolvendo a relação com a sociedade, na perspectiva de uma formação humana de cidadãos-profissionais.

Nessa perspectiva, é importante afirmar que as construções de sentido de suas práticas, assim como as experiências vivenciadas pelos docentes iniciantes, vão constituindo os processos de pensamento dos professores acerca de uma prática transformadora de realidades coerente com o perfil de homem que se quer formar, a partir das teorias implícitas, concepções e crenças. Estas, segundo Januário (1996, p. 27), “[...] representam as proposições e convicções que os professores defendem, bem como as imagens e os valores que estes transportam para a

atividade docente; estas representações são parte integrante do seu repertório pedagógico-didático”. Estudos do referido autor se relacionam com a narrativa de Magali, quando diz que: *“Minha prática educativa é também por vezes autoquestionada, pela própria condição de professora iniciante, de sempre se perguntar se estou fazendo da melhor maneira”* (MAGALI, DR).

Nesse sentido, diante de suas concepções e crenças e, considerando as interações em sala de aula e as aprendizagens construídas, os docentes vão constituindo seus processos mentais, em consonância com o desenvolvimento de sua prática educativa. Percebo, a partir da análise das narrativas que Cascuda, Mônica, Cebola, Denise, Cascão, Magali, Chico Bento e Maria Cebolinha começaram a construir suas práticas nos primeiros anos da docência, embasados em reflexões sobre a própria prática, trabalhando na perspectiva de formar professores que também exerçam a prática reflexiva enquanto um aspecto inerente à realidade e sucesso dessa prática. Nesse contexto, para reforçar esta percepção, apresento as narrativas de si de Cascuda e Mônica:

### Figura 22 – Narrativas de Cascuda e Mônica

Dessa forma, busco construir minha prática no cotidiano em que os estudante se vejam para além de apenas sujeitos do processo de conhecimento, ou seja, também como agentes. Isso porque, além de professores, a formação incentiva a pesquisa, onde o pesquisador deve colocar-se enquanto ator do que almeja, uma sociedade justa, em que todos tenham as mesmas oportunidades. Em uma sociedade dividida em classes sociais, é muito difícil buscar por essa transformação, embora esse seja um horizonte de ação constante. Dessa forma, minha perspectiva docente é de formar professores que compreendam a sua realidade e atuem de modo a buscar a sua transformação (CASCUDA, DR).



Me recordo, que nesse processo de inserção do ensino superior, me desesperei por não saber como fazer, por não saber de tudo e reconhecer que isso era natural, por não elaborar as melhores atividades avaliativas e ter que ouvir críticas e aceitá-las como um gatilho para meu amadurecimento profissional (MÔNICA, DR).



Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Cascuda, em seu trecho narrativo, afirma, a partir de sua formação pautada em aspectos humanizadores e cidadãos, que busca desenvolver sua prática, preparando os discentes para que assumam suas responsabilidades política e ética: *“[...] eu me questiono muito, se o que eu estou fazendo tem algum sentido pra essas pessoas, no caso não dessa prática, mas do próprio dar algo”* (CASCUDA, DR). Conforme Perrenoud (2002, p. 50), analiso o desenvolvimento dessas

práticas narradas por Cascuda e Mônica como revela o comprometimento dos docentes iniciantes em formar seus alunos na perspectiva da “[...] prática reflexiva, de uma abordagem sistêmica, da consideração das necessidades dos alunos e de uma preocupação por democratizar o acesso aos saberes”.

Mônica, ao narrar sobre os primeiros passos na docência universitária, revela que convivia com muitos medos e incertezas. Entretanto, a professora iniciante relata que foram momentos marcantes, tanto para ela, quanto para seus alunos, revelando experiências enriquecedoras no desenvolver de sua atividade profissional. *“Um dos momentos mais marcantes dentro da minha prática educativa, foi acompanhar uma turma de licenciatura em Química durante dois anos com disciplinas pedagógicas diferentes e, ao final, vê-los brilhar, criando projetos de forma independente e tomando a iniciativa de inscrevê-los em congressos nacionais e aplicá-los na comunidade onde vivem” (MÔNICA, DR).*

As falas de Cascuda e Mônica trazem reflexões sobre o que, na condição de docentes iniciantes, pensam e como desenvolvem sua prática. Observo, por exemplo, nas linhas escritas por Mônica, em seu diário reflexivo, uma certa aflição, ou seja, incertezas, por muitas vezes não saber o que fazer. Nesse sentido, Silva (2015, p. 50) diz que “o início da docência é uma trajetória de enfrentamentos do novo, do desconhecido, do inesperado” e completa afirmando: “[...] o início profissional tem características de tensionamentos, de conflitos e de busca própria de ser e de se fazer professor”. Ressalto, inclusive, que as aflições e tensões enfrentadas pelos docentes iniciantes permitem a construção de aprendizagens significativas no desenvolvimento de sua prática educativa no ensino superior. *“As minhas experiências em torno da minha prática enquanto professora, potencializam o meu ser professora no início da docência” (MARIA CEBOLINHA, EN).*

Importante também ressaltar o trecho narrativo de Mônica, quando fala sobre os processos avaliativos, quanto à elaboração de bons instrumentos, assim como tece reflexões sobre a ética na avaliação, ao reconhecer as limitações do instrumento empregado para não prejudicar os estudantes. Esses saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem fazem parte dos saberes próprios da docência universitária e fazem parte da prática cotidiana do processo de ensino. De acordo com Corrêa *et al* (2011, p. 86), tanto os saberes da avaliação, quanto os saberes do planejamento, dos processos formativos, entre outros, “[...] configuram uma perspectiva de docência e refletem a complexidade da ação pedagógica, que aglutina dimensões subjetivas, culturais e históricas”.

Diante da importância do processo de avaliação, resgato o trecho narrativo de Mônica ao afirmar que não elabora as “melhores” atividades e escuta algumas críticas nesse sentido.

Mas, o que seriam boas atividades? Mônica, nesse intento, revela as inseguranças e angústias do início da carreira, caracterizadas pelas inquietações sobre experiências pessoais e profissionais. A propósito, em alguns momentos, me ponho a rememorar aspectos da minha inserção no ensino superior, ao me debruçar sobre as narrativas dos interlocutores. Sou, também, uma professora iniciante e, a exemplo desses interlocutores, tenho enfrentado as mesmas angústias que Mônica traz. O medo de não agradar, o medo de não me sentir acolhida pelos pares e o medo do desconhecido assusta e, por muitas vezes, paralisa muitos de nós.

Todavia, como narrado pelos docentes, o desenvolvimento da prática educativa nos anos iniciais da docência universitária foi sendo potencializado pelo sentido que cada docente apresenta de educação, de homem, do sentido de ser pessoa. Dessa maneira, segundo Santos e Sordi (2020, p. 16), “a fase de iniciação à docência universitária é permeada pelas imbricações entre o pessoal e o institucional, por meio de uma articulação entre caminhos individuais e responsabilidades coletivas, revelando [...] suas necessidades de aprendizagem, incluindo as socialmente desejadas”.

### **6.2.2 Aspectos teóricos e metodológicos da prática educativa no ensino superior**

*“Então eu tive que aprender a ensinar, fui buscar nas experiências que tive na graduação como monitora na iniciação científica, teve uma professora que me ensinou bastante e com as disciplinas que aprendi na graduação no primeiro período, o que eu poderia aproveitar de significativo pra trazer para a minha prática” (MARIA CEBOLINHA, EN).* Início essa subunidade temática com a narrativa marcante de Maria Cebolinha, ao tratar de suas experiências iniciais no ensino superior, afirmando que sua narrativa apresenta um aspecto teórico e metodológico da prática educativa. Que sua prática educativa no ensino superior iniciou-se baseada nas lembranças que a interlocutora apresentava de sua formação inicial.

Entretanto, essa afirmação, por parte da docente, traz questionamentos quanto à reprodução de modelos, contrariando a compreensão de que a docência no ensino superior é constituída de seus próprios saberes, sejam referentes ao ensino, à aprendizagem, quanto ao saber fazer e saber ser, segundo Silva (2015, p. 42), “[...] não se limitando a modelos que foram ensinados na titulação acadêmica conquistada”. Dessa maneira, partindo dessa reflexão inicial, busquei, através dos escritos relativos à referida subunidade temática, caracterizar a prática educativa de professores em início de carreira quanto aos aspectos teóricos e metodológicos da docência no ensino superior, trazendo inferências sobre as singularidades do pensamento de

professores sobre processo de ensino e particularidades da prática educativa nos primeiros anos da docência no ensino superior.

As considerações acerca da subunidade temática em questão dialogam com a especificidade da docência universitária, isto é, no campo do processo de ensino na universidade. Não que considerações acerca do campo da pesquisa não sejam contempladas pelos docentes e pelos aspectos teóricos e metodológicos da prática educativa, reitero, porém, que o objeto de estudo desta pesquisa apresenta como eixo principal as dimensões do ensino. Essas discussões são fundamentais, tendo em vista o que Corrêa *et al* (2011, p. 81) dizem: “A pouca valorização dos processos inovadores de ensinar e aprender está relacionada à desvalorização da dimensão do ensino no espaço acadêmico, principalmente se cotejada com a pesquisa”. Tecidas essas considerações, em prosseguimento, entabulo esse diálogo formativo com os trechos narrativos de Cascão e Denise:

### Figura 23 – Narrativas de Cascão e Denise

Procuro utilizar no processo de formação dos estudantes um diário de campo (principalmente com os estudantes do estágio) e reforço a necessidade de que eles escrevam indo além da descrição do que foi observado ou do que foi desenvolvido. A partir disso, tenho conseguido bons resultados com os estudantes tanto na parte da escrita/leitura como também no desenvolvimento de um pensamento mais crítico sobre a própria prática deles. Também realizo reuniões semanais com os estagiários [...] indo além dos elementos teóricos da área (CASCÃO, DR).



Gosto muito de fazer rodas de conversas, estimular com questões subjetivas, construção de textos, propor leituras, mas sempre buscando relacionar com nossa sociedade, principalmente as regionalidades de cada cidade, nosso Estado, país. É importante situar os pertencentes de uma nação, um local, principalmente numa era tão globalizada, e ao mesmo tempo transpor a discussão para conexão com o mundo, o tempo em que vivemos, a sociedade que queremos construir. É muito importante, reforçar que eles são nosso futuro e que a transformação deve partir de nós mesmos (DENISE, DR).



Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Os professores, ao narrarem sobre aspectos da prática educativa, tecem discussões sobre como está sendo desenvolvida, refletem acerca do que concebem sobre a docência no ensino superior, bem como enfatizam experiências que marcaram/marcam sua prática educativa. Nesse entendimento, considerando os aspectos narrados, os docentes iniciantes caracterizam suas práticas, elencando particularidades de suas práticas cotidianas, nos aspectos sociais, teóricos, metodológicos, entre outros.

Cascão, no trecho narrativo a seguir, com o intuito de instigar seus alunos à reflexão sobre a importância de saber ensinar, planeja atividades como diário de campo, reuniões semanais e projetos de extensão: *“As disciplinas vem, a cada dia, tornando-se mais organizadas e os estudantes vem aos poucos percebendo a importância de saber ensinar e até mesmo pesquisar e que isso não vai afetar os outros campos de atuação deles”* (CASCÃO, DR), afirma o docente. Percebo, assim, que o professor iniciante, estreante na prática educativa não conta, ainda, com o necessário aporte reflexivo acerca do que é ser um professor de ensino superior, inclusive por não ter vivenciado processos formativos para iniciar-se na carreira, para, com segurança, construir espaços significativos de aprendizagem no exercício da docência universitária. A esse respeito, Corrêa *et al* (2011, p. 84) afirmam que, apesar da não formação para a docência no ensino superior,

[...] alguns docentes, inquietos com as verdades inquestionáveis relacionadas aos modelos curriculares disciplinares, saberes hierárquicos, processos de ensino e aprendizagem tradicionais, buscam ressignificar a profissão para além do velho modelo iluminista de ensino.

Na mesma perspectiva, a interlocutora Denise busca dialogar com o cotidiano de cada aluno, refletindo sobre a sociedade, repensando suas ações, sobre em que aspecto pode mudar, estimulando a reflexão. Nesse sentido, a interlocutora realiza rodas de conversa, propõe leituras, constrói textos, abrindo espaços para diálogos interdisciplinares, flexibilizando o currículo com atividades dinâmicas e interativas. *“[...] que nessa prática educativa, eu consiga engajar o máximo de alunos possível a participar de congressos, a participar de palestras, não ser só aquela aula de seminários, só conteudista, mas que tenha realmente uma discussão, uma troca, um respeito dos vários pontos de vista que vão porventura aparecer durante a aula e que possa ter esse intercâmbio de conhecimento”* (DENISE, DR).

Os relatos dos docentes iniciantes ressaltam seu pensamento integrador, coerente e participativo a respeito de suas práticas educativas na universidade. Mesmo não apresentando experiência alguma na docência, inclusive na educação básica, como é o caso de Denise, entendo importante ressaltar o engajamento dos professores com projetos inovadores, (re)conceitualizando disciplinas, integrando eixos de conhecimento em suas práticas, entre outras inovações. Segundo Masetto (2012, p. 27), esse fato caracteriza um professor como “mediador pedagógico entre os alunos e suas aprendizagens para desenvolver relação de parceria e corresponsabilidade com eles e trabalhar juntos e em equipe”.

Em relação aos aspectos teóricos da prática educativa, Maria Cebolinha revela o que pensa sobre a referida questão:

### Figura 24 – Narrativa de Maria Cebolinha

Lembrar das experiências formativas e quanto elas enriqueceram a minha caminhada formativa foi essencial, tendo em vista que tinha aprendido os conhecimentos disciplinares com excelentes professores formadores. Desse modo, eu precisava aprender como mediar esses conhecimentos acadêmicos para alunos da Educação Superior, para tanto, sabia o conhecimento que precisava aprender a mediar (MARIA CEBOLINHA, DR).



Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Maria Cebolinha, ao narrar acerca de teorias e metodologias que embasam sua prática educativa, rememora nuances de suas experiências formativas. De acordo com a interlocutora, o professor precisa estar preparado: estudar os textos; produzir seus esquemas e mapas mentais ou conceituais; elaborar roteiros de estudos que facilitem a seus alunos aprender a destacar os aspectos principais do texto para, assim, construir autonomia enquanto estudante universitário. Entretanto, a professora ressalta que não tem sido fácil esses primeiros passos na docência universitária. *“Então isso foi muito difícil, eu não tinha essa leitura da sala de aula do ensino superior enquanto professora, eu tinha como estudante e eu tinha prática de professores exitosas e outras não e, de certa forma, eu me aproximava de algumas práticas pra saber como eu não agiria e aquelas práticas que poderiam contribuir de alguma forma para que eu pudesse trazer pra minha sala de aula”* (MARIA CEBOLINHA, DR).

A narrativa de Maria Cebolinha ressalta aspectos sobre o exercício docente, o que Corrêa *et al* (2011, p. 80) revela: “Com isso, o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram, do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior”. Segundo a autora, esse fato dificulta avanços fundamentais nas questões referentes ao processo de ensino na universidade. Em consonância com as reflexões empreendidas, apresento para discussão analítica a narrativa de Cascuda. A interlocutora ressalta o que pensa acerca de um aspecto fundamental no contexto metodológico, a avaliação no ensino superior, aspecto abordado por Mônica e que merece destaque na análise da prática educativa de professores iniciantes.

### Figura 25 – Narrativa de Cascuda

Uma das questões que também me angustia, enquanto docente, é a avaliação. Penso que, independentemente do tempo de docência, esse elemento é motivo de muitas reflexões, tendo em vista a dificuldade que é avaliar a forma com que os estudantes “aprendem ou não”. Na minha concepção, esse processo deve ser conduzido de maneira construtiva, ao longo do período letivo, de maneira a acompanhar o desenvolvimento do estudante. Embora utilize a tradicional “prova”, esta é parte de um processo maior, que se desenrola no decorrer do tempo (CASCUDA, DR).



Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Cascuda coloca em evidência sobre a importância de que sejam discutidos os processos avaliativos, como contextos metodológicos no desenvolvimento de sua prática educativa. A professora do curso de História afirma que problematiza as formas com que sua disciplina, histórica, pode ser construída, instigando acerca dos objetos de pesquisa, de maneira com que os alunos construam sua trajetória de pesquisadores de maneira autônoma. Desse modo, a interlocutora revela seu pensamento acerca desse processo, evidenciando que a proposição de situações-problemas, elaboração de projetos, entre outros, acompanhando a construção dos processos de ensino, que possam colaborar com aprendizagens significativas de acordo com o planejamento proposto. “[...] há, sim um modo diferente de avaliar, com a característica de se entender e trabalhar a avaliação como um processo de apoio, de incentivo e de motivação ao aluno para o desenvolvimento de sua aprendizagem” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 94), ou seja, a perspectiva formativa da avaliação.

Cascuda registra seu pensamento em relação à prova como um instrumento tradicional. Em contraposição a esse pensamento, apresento a compreensão de Carvalhêdo (2012, p. 97) de que a prova não constitui por si só um instrumento que pode ser classificado de forma restrita no âmbito do paradigma tradicional, ou seja, classificatório, pois, compreende “[...] que quaisquer dos instrumentos utilizados na avaliação atendem aos fins que se propõem, sendo que a diferença é estabelecida pela forma e o conteúdo dos instrumentos”.

Nessa perspectiva, a prova pode atender à intencionalidade formativa do processo de aprendizagem da docência nos cursos de formação de professores, servindo aos fins pedagógicos para regulação das aprendizagens. Ainda, de acordo com a autora, “[...] o instrumento em si mesmo não é capaz de atender ou não uma ou outra finalidade, servindo tanto para um fim como para o outro”, a depender da intencionalidade da prática educativa.

Corroborando com essa ideia, Perrenoud (2002) ressalta a respeito da necessidade de reflexão sobre questões objetivas e subjetivas da prática educativa. Desse modo, apresenta discussões sobre a importância de instigar nos futuros professores a reflexividade diante das

teorias, metodologias, instrumentos e outros elementos que ancoram as práticas. Observo que essa referência, nas entrelinhas da narrativa de Cascuda, quando narra que revê, continuamente, sua prática, com vistas analisar sua atividade profissional na sua integralidade. *“Então, é nesse sentido que estou sempre revendo a minha prática nesses momentos iniciais, porque é muito difícil, pois venho de uma realidade que não é a mesma realidade daqui, então tudo que eu faço eu tenho que adaptar a essa nova realidade”* (CASCUDA, EN), abrindo espaço para aprender mais sobre avaliação da aprendizagem e, mais especificamente, sobre instrumentos em uma perspectiva formativa da prática avaliativa.

Essa discussão conduziu-me a, mais delineamento, considerar acerca de formar professores sintonizados com o exercício da reflexão sobre a prática avaliativa. Nesse contexto, Perrenoud (2002) afirma que essa prática contribui em diferentes contextos, como preparar os futuros professores, considerando responsabilidades políticas, sociais e éticas, estimular a autorreflexão, entre outras considerações, a exemplo de inquietação com as aprendizagens e as construções intrínsecas a elas que precisam ser fortalecidas pela comunidade universitária, como afirmam Santos e Sordi (2020, p. 17): “As possibilidades que se desenham nas experiências desenvolvidas pelos professores iniciantes no ensino de graduação precisam, portanto, ser concretamente apoiadas, para que não se esmoreçam [...]”. Para evidenciar essas práticas dos professores iniciantes, apresento um exemplo de mediação pedagógica, no contexto metodológico, conceitual e teórico, demonstrado por Chico Bento em seus escritos de si.

### Figura 26 – Narrativa de Chico Bento



Um momento bem emblemático foi quando estava ministrando a disciplina História e Cultura Afro-brasileira, na UESPI de Parnaíba, onde trabalhei, conforme citei anteriormente. É nas discussões levantadas na disciplina, estávamos abordando sobre os marcadores identitários da cultura afro-brasileira. E para este momento eu usei um material para debate que foi o tecido de chita e partir do tecido e das relações que estes discentes tinham com o tecido, fomos desdobrado como esses marcadores estavam presentes na nossa vida. Daí marcamos, a partir desta aula uma visita ao centro da cidade, onde visitamos prédios históricos, mercado buscando entender como a história e cultura afro-brasileira, compunham o nosso patrimônio histórico – cultural parnaibano. Fizemos em seguida uma roda de avaliação para termos um feedback de como a atividade foi, e eles avaliaram como positiva, visto que puderam realizar conexões significativas entre o que estavam lendo no texto e o seu cotidiano (CHICO BENTO, DR).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

O relato de Chico Bento mostra facetas do professor como facilitador e incentivador da aprendizagem. Revela também a dinamicidade da docência no ensino superior. O interlocutor dá significado a sua prática educativa quando realiza conexões significativas com o conteúdo a ser desenvolvido. Chico Bento narra que envolveu sua prática educativa de dinamismo, alegria,

arte, criticidade, fundamentação teórica, reflexividade, com o intuito de reafirmar essa prática com ênfase nas dimensões sociais, culturais e políticas diante daquilo que se ensina. Pimenta e Anastasiou (2014), nesse sentido, enumeram algumas categorias que dão sentido e dinamismo ao trabalho docente no contexto do ensino superior, como apresentado na prática de Chico Bento. São elas: significação, criticidades, historicidade, totalidade, problematização, entre outros.

Nesse intento, as narrativas dos professores interlocutores do estudo evidenciam, no contexto da prática educativa de professores em início de carreira, algumas singularidades quanto aos aspectos discutidos nesta unidade temática de análise. Ilustrando esse entendimento, apresento uma síntese reflexiva acerca das nuances empreendidas no corpus das narrativas que revelam o pensamento dos professores sobre as singularidades da prática educativa nos primeiros anos de docência no ensino superior.

**Figura 27 – Singularidades da prática educativa de docentes iniciantes no ensino superior: síntese reflexiva**



Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Os docentes iniciantes em seus escritos de si, acerca da prática educativa no ensino superior narram particularidades de seu desenvolvimento nessa atividade profissional. Pontuam o que pensam sobre os aspectos didáticos, suas rotinas de ensino, suas atitudes pedagógicas, apresentando diversificadas experiências docentes. Nesse sentido, ressalto que, considerando o

corpus da narrativa, os professores realizam representações sobre a prática educativa, em observância aos processos de decisão do ensino.

Dessa maneira, os processos de pensamentos dos professores iniciantes, contemplam tópicos que caracterizam a prática educativa nas seguintes dimensões: reflexiva, crítica, histórica, autoformativa, cidadã, entre outras. Percebo, pois, que entrar no mundo da docência, entrar na experiência da docência do ensino superior, foi o que, de fato, motivou/impulsionou esses professores a buscar caminhos de aprendizagens do saber fazer docente, visto que, mesmo reconhecendo-se como iniciantes na profissão, sempre se dispuseram a buscar sua formação continuada, a buscar descobrir os meandros da docência superior, constituindo-se como professores desse nível de ensino. Nesse sentido, revelam que têm desenvolvido práticas integradoras, exercendo o papel de professor mediador, colocando-se disponíveis na construção e reconstrução dos processos de aprendizagens e da formação cidadã. Nessa perspectiva, continuo deixando que os professores possam continuar perfazendo seus caminhos e narrando suas trajetórias. Só que, agora, o cenário de vivências é a docência no ensino superior.

### 6.3 PENSAMENTO DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA SOBRE SABERES E FAZERES DA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA

*“A docência na Educação Superior é um desafio e um processo intenso de aprendizagem, tendo em vista que ser professora exige uma busca constante de aprender e aperfeiçoar os conhecimentos, de confrontar a realidade e de reajustar as metodologias em vista contemplar cada nova realidade que se apresenta” (MARIA CEBOLINHA, DR).* As linhas iniciais que retratam a temática “Docência no ensino superior” estão representadas pela fala de Maria Cebolinha, quando relata o que a docência nesse nível de ensino tem proporcionado ao longo de sua prática educativa.

Quando a interlocutora afirma que ser professor iniciante no ensino superior é desafiador, rememoro minhas andanças nesses cinco anos de experiência profissional. Recordo meus momentos de encontro e desencontro com a profissão, principalmente quando abracei o ensino superior e todos os seus desafios. Porque ser e estar na profissão docente na educação superior é trilhar, pensando “[...] o certo é que eu não sei o que virá [...], e é tanta coisa pra se desvendar” (PIMENTEL; CARNEIRO, 2004).

E os docentes iniciantes narram que estão dispostos a desvendar o que vier nas suas trajetórias profissionais. Descrevem que os desafios são obstáculos, mas não são limitantes, nas

quais vão se fortalecendo e superando as dificuldades, inclusive se reinventando no sentido de se formar dentro da própria experiência, enquanto docente do ensino superior, repensando outras práticas dentro desse processo. Nessa perspectiva, apresento para análise a docência no ensino superior de professores iniciantes.

Que saberes e fazeres da docência universitária constituem a prática educativa de professores iniciantes? Essa inquietação me leva a refletir sobre aspectos como: hoje, o ser professor do ensino superior e ter uma prática educativa dentro da universidade envolve diferentes dimensões, diferentes saberes. Esses aspectos ultrapassam algumas concepções que comumente os professores têm em relação ao docente do ensino superior, tais como: para ser professor do ensino superior requer domínio de conteúdo ou ser muito bom na sua área (no caso dos bacharéis), ou seja, ser referência na sua área de atuação. Entretanto, a prática educativa supera essa condição quanto ao domínio dos conteúdos.

Logo, se estou situando docência do ensino superior dentro de um contexto maior, que é a prática educativa e se penso no momento atual de grandes mudanças na sociedade como um todo, e na universidade como parte do contexto social, reúno diferentes elementos que corroboram para que essa prática esteja em constante transformação, revelando-se ampla e complexa. Cito, como exemplo, nesse propósito, o caso da diversidade de perfil de alunos que o ensino superior apresenta com ideologias, pensamento e expectativas bastante diferenciadas e, de como essa diversidade deve ser percebida como riqueza de modos de ser, de viver e de perceber a realidade.

Dessa maneira, quando dialogo com essa discussão me vem à memória o que os professores iniciantes pensam sobre ter o domínio do conteúdo, sobre desenvolver relação interpessoal com outros docentes, com os alunos, ter criatividade, desenvolver novas propostas, uma vez que vivenciamos a chegada de novas demandas, reformas educacionais, dentro da própria mudança do perfil da universidade pública, de como esta se encontra configurada. Assim, a voz, nesse momento, reflete considerações acerca de identificar os saberes e os fazeres de professores em início de carreira em relação à docência, no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior.

A prática educativa me faz refletir sobre meu papel na sociedade, bem como os diálogos auferidos nessa perspectiva. Dialogar sobre essa prática, é estabelecer relações com o conhecimento, com a aprendizagem, com a ética, com a política, com o respeito, entre outros. Nesse caso, falando especificamente da docência no ensino superior, penso ser ela bem parecida com o entendimento de prática educativa, visto que a docência é um dos aspectos da prática educativa. Dessa forma, a docência do ensino superior precisa considerar todo o contexto da

prática educativa. Então, nesse sentido, ser docente no ensino superior requer o desenvolvimento de um perfil específico, de algumas competências. Assim, inicio os enijos dessa unidade temática de análise com o trecho narrativo de Maria Cebolinha.

### Figura 28 – Narrativa de Maria Cebolinha



Destaco alguns aspectos importantes: Sabia o conteúdo; Sabia planejar e elaborar um plano de aula; Sabia estudar o assunto; Sabia como alcançar os objetivos. O que necessitava para desenvolver a docência era: Orientação do professor mais experiente que ajudasse a compreender melhor a complexidade da profissão; Acompanhamento e norteamento de como me inserir no cenário de sala de aula (como iniciar, como explorar o conteúdo, etc); Condições melhores para ensinar- lecionava no sábado, a tarde – sem apoio e recurso pedagógico disponível; Orientação a respeito do perfil da turma – alunos da noite, a maioria trabalhava no comércio ou área distante da docência –, alguns já possuíam uma formação inicial; Quando cheguei na turma, já com o plano de aula elaborado, percebi que os(as) estudantes, a sua maioria, tinham entre 29-40 anos de idade, e esperavam encontrar uma professora com mais “experiência”. Eles disseram: a senhora é a professora? Tem experiência com a Educação Superior? A quanto tempo leciona? É efetiva? Quais disciplinas leciona além dessa? Foram tantas perguntas, que passei uma meia hora tentando explicar e convencer que tinha domínio do conteúdo, somente precisava aprender a ensinar (MARIA CEBOLINHA, DR).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Nesse trecho, Maria Cebolinha enumera alguns saberes que já desenvolveu e, conseqüentemente, os mobiliza na sua prática cotidiana. A interlocutora cita conhecimentos acerca do conteúdo, do planejamento, dos objetivos, dentre outros. Segundo sua narrativa, a cada experiência vivenciada, novos conhecimentos eram compartilhados no exercício da docência. Após um momento de partilha com sua orientadora de Mestrado, Maria Cebolinha cita mais saberes adquiridos. *“Aprendi aspectos importantes e necessários a ensinar, a saber: como abordar o conteúdo, saber escutar os alunos, reconhecia a necessidade de sempre estudar e pesquisar, perceber que há imprevisibilidade e, às vezes, improvisação na sala de aula- esse fato acontecia quando os alunos não liam os textos e era solicitado que os grupos de estudos iniciassem a discussão – o professor nunca deve encaminhar uma atividade em grupo sem prever os riscos e imprevistos” (MARIA CEBOLINHA, DR).*

O trecho narrativo da professora iniciante reitera o que Tardif e Lessard (2005, p. 91) ressaltam em seus estudos sobre o trabalho docente: “[...] os docentes estão continuamente produzindo saberes específicos, tácitos, [...] das disciplinas, dos currículos, enfim de sua experiência, os quais são constantemente mobilizados, construídos e reconstruídos”. Cito, nesse sentido, uma característica bem marcante do início da carreira, referenciada por Freire e Fernandez (2015, p. 264): “a vontade de fazer coisas novas, de assumir as tarefas rotineiras, de trabalhar com muito afinho”.

Isso é evidenciado no momento que Maria Cebolinha enumera o que precisava aprender para desenvolver a docência no ensino superior. A docente iniciante precisava de ajuda, de colaboração dos mais experientes. A professora iniciante se sentia sozinha, sem acompanhamento e, ainda, buscava convencer seus alunos, por conta da sua jovialidade, que apresentava os saberes necessários para ser professora do ensino superior. A situação de Maria Cebolinha é retratada por Silva (2017, p. 323-324) em seus estudos sobre os desafios do professor iniciante na docência universitária,

[...] emerge da necessidade de saberes para o ensinar e o aprender. O corpo docente das universidades públicas vem incluindo um contingente expressivo de professores iniciantes, mas ainda há poucos estudos sobre este tema. [...] Pesquisas já confirmaram que um novo perfil de professores está se inserindo nas universidades públicas brasileiras e não se pode ignorar a presença de jovens professores no exercício da docência universitária. É possível dizer que esses professores trazem consigo apenas a experiência como estudantes universitários de graduação e pós-graduação e, nessa condição, se tornam professores.

As reflexões de Silva (2017) revelam uma realidade vivenciada pela grande maioria de meus interlocutores. Jovens professores recém-saídos da pós-graduação e que, atualmente, exercem a função de professores em universidades públicas. É o caso também de Magali, que finalizou o Mestrado no primeiro semestre do ano de 2017 e, no segundo semestre do mesmo ano já estava exercendo a docência como professora substituta. Nesse contexto, Magali afirma que *“Ser professora iniciante não é fácil e ser professora iniciante no ensino superior tem suas complexidades e desafios. Atuamos em um contexto onde o domínio aprofundado do conhecimento é algo valorizado e necessário, e isso nos acarreta uma grande responsabilidade com nossa formação”* (MAGALI, DR). Aproveito essa reflexão da interlocutora, trazendo para análise mais saberes e fazeres da docência universitária, referendados pela professora iniciante.

### Figura 29 – Narrativa de Magali



Mas acima de tudo aprendi que além das aprendizagens docentes que precisamos construir e que venho construindo, estou aprendendo, sobretudo a construir minha identidade como docente, ou seja, aprendo a planejar, a ministrar uma boa aula, a orientar TCC, a elaborar um bom slide ou outro recurso, a me posicionar nas reuniões perante os colegas e as problemáticas, enfim, mas tudo isso impresso das minhas características, das minhas qualidades, da minha personalidade, mesmo quando essa em alguns momentos representar uma postura “não adequada às práticas consagradas”. Digo isso porque quando nos inserimos nas instituições, há posturas implícitas que são consideradas corretas, ideais, mas que depois percebemos que podemos também desconstruir essa cultura e ajudar a construir outros valores, outras práticas. Por que não? (MAGALI, DR).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Magali ressalta aspectos fundantes de sua prática, elencando saberes e fazeres da docência universitária, por exemplo, cita aprendizagens sobre orientação de trabalhos de conclusão de curso, elaboração de recursos didáticos e outros. Pontua também que trabalha, além de outros aspectos, mais especificadamente com o ensino, sendo um dos principais eixos. Considera o domínio do conteúdo um ponto importante, principalmente no início da carreira, uma vez que um dos aspectos que percebeu quando ingressou na universidade, é que possuía domínio do conteúdo, mas apresentava dificuldade em transformá-lo em conhecimento pedagógico, didático do conteúdo, ou seja, como transformar esse conhecimento do conteúdo em situações didáticas, em organização de uma aula, equilibrando tempo, atividades propostas e demais aspectos inerentes a essa realidade.

A partir das narrativas de Maria Cebolinha e Magali, abro um parêntese, nessa perspectiva, para caracterizar esse “saber” que busco identificar. Nesse sentido, mergulho na fonte de Tardif e Raymond (2000, p. 212), quando caracterizam o “saber” em “[...] um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi, muitas vezes, chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Assim, os saberes e fazeres a que me refiro, neste estudo, apresentam origens diversificadas, contemplando conhecimentos advindos dos planejamentos das aulas, do sistema de ensino, do gosto em trabalhar com jovens e adultos, da criatividade, da autenticidade, da personalidade, de talentos, entre outros. Enfim, como reiteram Tardif e Raymond (2000, p. 213), são saberes:

[...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.

Ressalto, dessa forma, que a docência do ensino superior, delineada pelos docentes iniciantes, retrata práticas plurais e significativas, como afirmam os autores referenciados. Esses professores foram se fazendo, isto é, se constituindo dentro de suas experiências discentes e docentes, pelo caminho do desejo, pelos saberes que foram acumulando nas suas relações com seus professores, embora se reconheça que, de fato, o currículo não acolha essa demanda. Chico Bento, por exemplo, narra considerações acerca dos saberes e fazeres da docência universitária, tecendo comentários sobre questões formativas, como apresento na Figura 30:

### Figura 30 – Narrativa de Chico Bento



O cenário da educação superior, não é unilateral, ele é pluridiversificado, pois envolve muitos contextos, muitos sujeitos e a experiência de ensinar e aprender, não se limita somente pelo viés da aprendizagem em sala de aula. Do ponto de vista do trabalho é um universo novo. Enquanto substituto, estamos limitados à experiência de ensino em sala de aula. Mas, enquanto efetivo, o cenário muda, o tripé de ensino, pesquisa e extensão é demandado com mais intensidade, uma vez que a obrigatoriedade desta prática se faz presente no intuito de desenvolver carreira, de fortalecer a experiência. Desta forma assumi campos experienciais que tem como foco a aprendizagem do aluno do ensino superior, quais sejam: atividades de pesquisa com o PIBIC, orientações de TCC, participação em eventos, Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária – PIBEU, como possibilidade de fortalecer a comunicação entre universidade e comunidade, Gestão, enquanto coordenador de curso, participação em órgãos colegiados (conselho de unidade, colegiado de curso, assembleias universitária) o que no meu ver contribui para o fortalecimento da atuação docente no âmbito da universidade, uma vez que a prática docente não se restringe às atividades de sala de aula (CHICO BENTO, DR).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

A narrativa do interlocutor Chico Bento retrata a grande demanda de trabalho que o professor iniciante se depara quando adentra no contexto do ensino superior, na condição de professor permanente. E, todo esse trabalho, exige do docente saberes e fazeres específicos da atividade profissional, não restritos à sala de aula. Chico Bento, por exemplo, ao ingressar na universidade como professor efetivo precisava assumir a coordenação de curso. O professor revela que, enquanto efetivo da universidade, o cenário muda, considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão, visto que a obrigatoriedade da prática se faz presente com o objetivo de desenvolver carreira ou fortalecer a experiência. Dessa maneira, Chico Bento teve que assumir diferentes campos de saberes experienciais, atividades de pesquisa com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, orientações de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, participação em eventos, Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária – PIBEU.

Enquanto professor substituto, o interlocutor também enumera alguns saberes e dificuldades nessa experiência. *“Os desafios foram da ordem de que a gente administra várias possibilidades, você está ali como professor substituto de uma instituição, assumindo uma série de disciplinas pra poder dar conta e, na verdade as vezes você é só um reprodutor dessas disciplinas, na maioria das vezes não faz pesquisa, não faz extensão, então você está ali só pra ministrar as disciplinas e aí, dentro desse contexto, [...] um dos maiores desafios dentro dessa experiência como substituto foi administrar o tempo, teve semestre que eu estava com sete disciplinas”* (CHICO BENTO, EN).

Observo, dessa forma, considerando as experiências de Chico Bento, que os saberes vão sendo configurados pelos contextos sociais específicos, de acordo com as vivências profissionais dos docentes iniciantes. Como referem Pimenta e Anastasiou (2014, p. 71): “são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes”. Todavia, é preciso fazer uma ressalva, a partir da narrativa do interlocutor sobre a pouca valorização dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente se comparado ao campo da pesquisa. Este campo, segundo Corrêa *et al* (2011, p. 81), “constitui-se como estruturante da profissão do professor universitário no processo de construção de conhecimentos [...]”. O campo da docência, por exemplo, é deixado para segundo plano, dificultando avanços primordiais dessa dimensão tão importante e primária do contexto universitário, ou seja, a formação de profissionais. Todavia, abro um parêntese para afirmar que as atividades direcionadas à pesquisa são fundamentais para a produção do conhecimento, mas estas precisam estar articuladas com as atividades de ensino.

Nesse contexto, “os jovens professores reconhecem que as funções de docência e de pesquisa exigem formação e que a inserção no mundo da pesquisa, [...] ocorre em um contexto mais específico e regulado [...] o ensino aposta na reprodução de modelos culturais” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 195). As autoras ressaltam que as atividades de ensino, também são embasadas em saberes experimentais que cada docente iniciante vai delineando. Nessa perspectiva, é imprescindível dialogar acerca dos processos formativos direcionados para os professores iniciantes no ensino superior, principalmente em relação ao campo da docência, com o propósito de construir os saberes direcionados para o ensino. analisando a narrativa de Cebola, vejo em seus escritos sobre os saberes e fazeres da prática educativa na docência no ensino superior o delineamento de aspectos em relação às aprendizagens do processo de ensino, como mostra a Figura 31:

**Figura 31 – Narrativa de Cebola**



Tenho aprendido muito e ao mesmo tempo é muito gratificante repassar um conteúdo de uma disciplina e, às vezes, com uma dificuldade, pois, em primeiro lugar, analiso as características dos alunos da turma e procuro entender as dificuldades de cada aluno na aprendizagem do conteúdo da disciplina. Assim, sempre procuro revisar alguns conteúdos já vistos por eles em anos passados. Logo, tenho que sempre ajudar esses alunos a relembrar e explicar conteúdos passados que eles não foram capazes de aprender e, assim, encontro uma forma deles não ficarem com dificuldades na disciplina (CEBOLA, DR).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Cebola é o único bacharel da turma de interlocutores do presente estudo. Porém, um bacharel em Matemática muito determinado e protagonista de seu processo de ensino. Em sua

entrevista narrativa, narra sobre suas experiências enriquecedoras, reiterando que o fato de ser bacharel não atrapalhou seu desempenho na docência universitária. Ao narrar sobre seus saberes e fazeres mobilizados na prática educativa, Cebola afirma que está cursando a Licenciatura em Matemática, mesmo considerando que não apresenta dificuldades no campo da Didática e da profissão docente, aspecto, inclusive, ressaltado anteriormente.

### Figura 32 – Narrativa de Cebola



Hoje eu faço licenciatura e sou formado em bacharelado, com mestrado em matemática, mas não fico me questionando assim: eu não fiz o que os outros fizeram então não vou saber, mas sempre através de aulas particulares, reforço, eu sempre procurava dar o meu melhor, ensinar de uma maneira bem mais clara, não fazendo igual de como aprendi, procurando sempre a melhor maneira de ensinar e isso ainda estou vivenciando. Assim [...] espero sempre fazer o melhor” (CEBOLA, EN).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Tanto na entrevista, quanto no diário reflexivo, Cebola evidencia sua atuação docente em quase todos os momentos de sua fala e de sua escrita. Em seu trecho narrativo, o professor iniciante expressa a respeito do que tem aprendido sobre a docência e sobre os desafios da iniciação à docência, pontua considerações sobre suas vivências na educação básica, na educação a distância e como professor substituto. Durante o primeiro ano no ensino superior, nos primeiros meses, Cebola afirma que apresentou dificuldades, mas com o tempo foi aprimorando a questão da didática, a questão de conversar com o aluno, com o intuito de que os alunos percebessem seu prazer de ensinar, “[...] *porque eles vão ser futuros professores de matemática, eles vão lecionar*” (CEBOLA, EN).

Masetto (2018) afirma que as situações reais no processo de ensino contribuem significativamente para atividade docente no ensino superior. Nesse contexto, de acordo com o autor, elenco situações reais da docência bem presentes na narrativa de Cebola, como a parceria entre aluno e professor na produção de conhecimento, a docência para além da aprendizagem de conteúdos, entre outros. A partir dos diálogos construídos na referida unidade temática de análise, sintetizo suas discussões na Figura 33, tendo em vista a visualização dos pensamentos de professores sobre saberes e fazeres da docência no ensino superior no desenvolvimento de sua prática educativa.

**Figura 33 – Pensamento dos professores em início de carreira sobre saberes e fazeres da docência do ensino superior no desenvolvimento da prática educativa**



Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

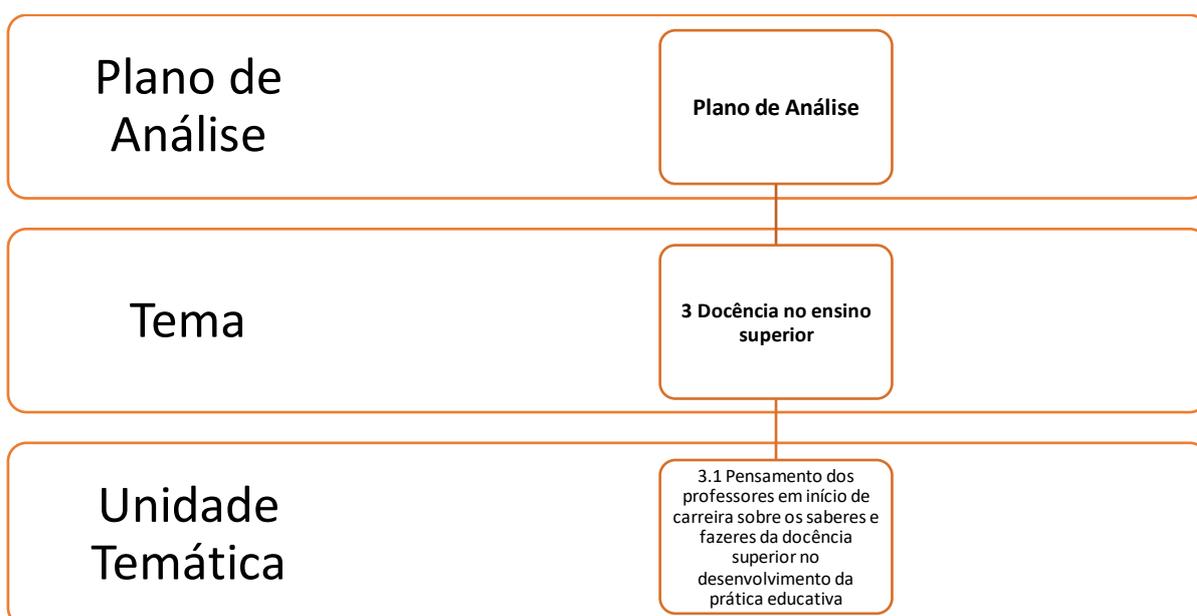
As reflexões auferidas nessas narrativas dialogam com minha trajetória enquanto professora iniciante no ensino superior. Tive que correr atrás desses saberes que ressaltados pelos interlocutores do estudo. Ao ingressar na universidade como professora efetiva assumi disciplinas, assumi também sete orientandos de TCC, similarmente ao que Magali e Chico Bento revelaram em suas narrativas. E como orientar tantos alunos, sem o aporte de conhecimento adequado para participar de um momento tão importante na vida acadêmica dos alunos? Solicitar modelos de trabalhos para os professores mais experientes? Rememorar como fui orientada pelos meus ex-professores orientadores na graduação ou na pós-graduação? Como organizar uma aula no ensino superior? Como administrar o tempo? Como calcular a carga horária da disciplina? São tantas indagações, tantos questionamentos, mas assim fui me fazendo professora do ensino superior.

#### 6.4 PENSAMENTO DO PROFESSOR SOBRE OS CENÁRIOS DA DOCÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR

Lugares, imagens, sons ou perfumes marcam vidas e situações vivenciadas. Uma viagem marcante, um cheiro de uma pessoa especial, uma música representativa de alguma fase da vida, entre outras, representam compreensões de situações reais de trajetórias de si. Não é diferente na profissão docente. Durante o exercício da docência, pessoas vão marcando os percursos, práticas são delineadas e cenários compartilhados. Esses espaços vão se apresentando como fundamentais para a continuidade ou não na profissão. E, quando me reporto a esses espaços, faço referência não apenas a locais físicos, mas também a experiências compartilhadas, aprendizagens significativas, uma vez que ao falar em cenários da docência rememoro momentos, situações ou experiências que experienciei nos primeiros anos no ensino superior. Representam etapas, fizeram-me aprender.

E o que os docentes iniciantes pensam sobre os cenários da docência que abrigam a prática educativa no ensino superior? Pensam e tecem reflexões importantes acerca de aprendizagens, fundamentos e desafios que têm norteado suas atividades profissionais nos primeiros sete anos de atuação profissional. Os professores em início de carreira narraram sobre seus itinerários, sendo que “[...] o principal cenário do professor iniciante é o desafio”, ressalta Mônica, em seu diário reflexivo.

**Figura 34 – Unidade temática de análise: Pensamento do professor sobre os cenários da docência no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior**



Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Com personalidade forte e muita determinação, Mônica representa esses primeiros anos na docência universitária com bastante amadurecimento. Para a interlocutora, foram desafiadores, porém prazerosos, mostrando sua capacidade de recomeçar, diante dos desafios que permearam esse caminhar, essa trajetória. *“O tempo, a experiência fizeram de mim alguém que precisa se reinventar e acreditar que ser professor é andar por um caminho com bônus e ônus e muitas vezes sem mapas e aplicativos de localização”* (MÔNICA, DR). Em reforço, a interlocutora, ainda, ressalta:

### Figura 35 – Narrativa de Mônica



O ensino superior, tem me ensinado que quanto mais se sabe mais é necessário saber, ou seja, o grau de dificuldade nesse processo aumenta, fazendo com que o professor busque a todo momento está por dentro de teorias, pesquisas e dar conta de ser um pouco de tudo e de compreender um pouco de tudo também. Um dos meus maiores desafios de iniciação a docência no ensino superior, foi o processo de transição de uma instituição a outra, pois cada uma tem seu modo de organização e de pensar na formação do aluno de formas diferentes (MÔNICA, DR).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Mônica, com sua garra e coragem, foi vivenciando os cenários em sua trajetória. Considera-se uma eterna aprendiz. A interlocutora revela que vê, percebe a necessidade de se reinventar, ou seja, reconhece tratar-se de um processo, por esse motivo, reconhecido por ser constante e por impactar e, também, promover o desenvolvimento profissional. Ressalta que a docência tem ônus e bônus e cita o período de transição, ou seja, de adaptação quando muda de instituição, pois cada cenário de atuação tem uma forma própria de se estruturar, de se organizar e de desenvolver-se.

Esses cenários, aprendizagens e percursos vão constituindo a teia da docência universitária. Dessa maneira, esses contextos apresentam um caráter dinâmico, permeado por representações da prática, por sentimentos e expectativas. Apresentam, assim, um “[...] caráter dinâmico, oriundo de saberes, de visões de mundo, de histórias de vida, de subjetividades e do próprio contexto em que se desenvolve, realidades sempre passíveis de modificações” (GRILLO, 2008, p. 66). Nesse contexto de subjetividades, apresento para análise a narrativa de Cascão.

### Figura 36 – Narrativa de Cascão



Os cenários de ocorrência de prática educativa no ensino superior são variados e vão desde as orientações e bancas de TCC até as assembleias e cursos de formação (como o curso de PAD - Processo Administrativo Disciplinar). Assim, durante quase dois anos de atuação na UFPI percebi, por exemplo, como as assembleias departamentais são espaços importantes de formação relacionada a administração da universidade como procedimentos específicos para a realização de cursos, projetos de extensão, documentos e procedimentos necessários para o aproveitamento e dispensa de disciplinas e também sobre a vida política na universidade (CASCÃO, DR).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Cascão, com sua peculiar alegria e esperteza, elenca vários cenários de ocorrências da docência no ensino superior. Para esse interlocutor, todas as aprendizagens construídas vão constituindo suas itinerâncias na docência universitária. Nesse sentido, enumera variados contextos: orientações de TCC, participação em reuniões, projetos de extensão, formações continuadas, entre outros. O interlocutor expressa o pensamento de que, através da vivência nesses diferentes “cenários”, compreendeu mais sobre as especificidades da docência universitária, sobre a própria política que conduz as ações desenvolvidas no contexto em referência.

Percebo, assim, a partir da experiência compartilhada por Cascão que a formação na universidade pode ser ampliada para além da tradicional sala de aula, incluindo até mesmo conversas nos corredores ou na praça de alimentação, também reuniões e procedimentos administrativos podem se constituir como cenários da docência no ensino superior, que oportunizam aprendizagens múltiplas. E quando se pensa dessa maneira, as questões referentes ao processo de ensino e ao desenvolvimento da prática educativa, passam a ser consideradas mediante um olhar integrador, participativo, constituído de vivências cotidianas, com o significado de englobar cada vez mais os professores iniciantes em contextos de aprendizagem significativa. Isso supõe “[...] trabalhar em prol de uma prática compartilhada, com a participação e a integração dos docentes. Significa cooperação e diálogo entre professores, alunos e IES. Significa inovar a ação docente” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 27). Nesse entendimento, apresento, também, a reflexão de Magali.

### Figura 37 – Narrativa de Magali



Os cenários da minha prática educativa no ensino superior foram todos aqueles que me trouxeram até a docência (minha graduação, o mestrado, minha experiência como professora substituta e na faculdade, o doutorado), todas elas de algum modo me ajudaram a me tornar a professora que sou hoje. Minha prática educativa atual é o somatório dessas referidas experiências e também daquelas pessoas que têm a ver com minha história de vida e minha personalidade, que tem a ver com aquilo que acredito: uma prática educativa humana, empática, implicada, cheia de sentido, colaborativa. Não almejo “apenas ser professora”, mas desejo que de alguma forma possa ser lembrada pelos meus alunos, sobretudo como alguém que os incentivou e chamou atenção para que eles corram atrás dos seus sonhos. Isso é algo que quero reproduzir em minha prática. Obs: tive professores que fizeram isso comigo, e foi algo que eu nunca esqueci! (MAGALI, DR).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Assim, Magali rememora, a exemplo de Cascão, cenários fundantes na sua constituição como docente. A interlocutora, protagonista de sua própria história, destaca como cenários da prática educativa “todos” os contextos que colaboraram com a sua inserção na docência do ensino superior. *“Minha iniciação à docência no ensino superior tem sido significativa, pois a todas as situações e experiências tenho atribuído um sentido e de todas elas tenho tirado um aprendizado. Tenho vivido essa iniciação com envolvimento, e penso que isso faz toda a diferença. Considero-me uma exímia aprendiz”* (MAGALI, DR). Importante chamar a atenção quando diz que quer fazer a diferença, ou seja, quer ser lembrada por seus alunos como alguém que deixa marcas de aprendizagem.

Ademais, acrescento que pensando a prática educativa como algo complexo, inserindo a docência universitária nesse ensejo, caracterizo como uma prática que acontece para além da sala de aula, acontece em todo o contexto da universidade e para além dela, porque vejo muitos alunos que trazem esses contextos para dentro da universidade. Então, é uma prática que se mostra ampla e complexa, permeada por cenários repletos de enormes e, às vezes, inusitados desafios.

Em relação a esses espaços, sejam eles físicos ou não, percebo que são marcados por desafios, dificuldades vividas, por exemplo, nos primeiros períodos do curso na formação inicial, com destaque para o contato com várias disciplinas acadêmicas e com a postura de muitos professores que pensam que o aluno ao ingressar na Universidade tem o domínio da leitura técnica dos textos que disponibilizam. Aquilo me inquietava, porque o professor formador tem o papel de ensinar a seus alunos de modo que aprendam a estudar os conhecimentos acadêmicos. Nem todos os professores expressam essa preocupação e isso me

incomodava muito. Entretanto, sabia que poderia aprender através de leituras, estudos, pesquisas e produção do conhecimento, considerando que almejava ser docente no ensino superior. Essa reflexão se fez necessária, tendo em vista que são representativas de cenários da docência, pois, de maneira específica, rememora aspectos da minha formação que considero representativos na prática educativa universitária.

Desse modo, quando resgato cenários formativos anteriores ao meu ingresso como professora universitária, de preferência aqueles positivos para minha prática educativa nos primeiros anos da docência, procuro imprimir sentido aos meus novos cenários constitutivos do palco de minha jornada profissional. Ou seja, as convivências ou relações que estabeleço ao longo do trilhar da vida vão deixando marcas em minhas trajetórias. “[...] ao grafar a palavra ‘convivência’, o que se quer é chamar a atenção para dois aspectos: vivência + com. Vivência significa ‘vida’, e vida traz consigo uma conotação de realidade” (MASETTO, 2015, p. 87), como ilustra a narrativa de Chico Bento.

### Figura 38 – Narrativa de Chico Bento



Estes cenários de ocorrência se fazem desde a sala de aula, passando por núcleo de pesquisa, grupo de estudo, eventos acadêmicos, propostas de extensão desenvolvidas com a comunidade, participação em órgãos colegiados, uma vez que, como já citei anteriormente, a prática educativa no ensino superior não se limita às experiências de ensino em sala de aula, mas em todo o território que envolvem as dinâmicas de aprendizagens, as quais são relacionadas acima (CHICO BENTO, DR).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Chico Bento, com sua simplicidade, educação e delicadeza, elenca também cenários de ocorrência como eventos acadêmicos, núcleos de pesquisa, grupos de estudo e participação em órgãos colegiados. Desse modo, a partir do desenvolvimento de um projeto de extensão, por exemplo, os discentes vinculados podem experimentar e ampliar seus saberes acadêmicos neste contexto de práticas, ampliando suas experiências pedagógicas em torno da prática. Do mesmo modo, em uma assembleia de campus ou em reunião de colegiado, desenvolvida de forma democrática, percebo a possibilidade de, com os discentes, construir oportunidades que estão envolvidas diretamente com as aprendizagens e vivências na universidade.

O docente também ressalta um momento marcante vivenciado na universidade em que trabalha: um evento científico. *“Essa coletividade instituída entre professores e alunos neste cenário, embora não esteja intimamente ligada aos debates de uma disciplina, transversalizam e se ampliam nesta, visto que nesses espaços fortalecemos aprendizagens, demandas ocultas*

no currículo e especificamente nas ementas das disciplinas ensinadas. Neste sentido, além de discussões temáticas relacionadas ao curso destes/as alunos/as e professoras/as, estes poderão experimentar, por exemplos, práticas específicas de um processo de organização e condução de um evento científico” (CHICO BENTO, DR).

Nesse contexto, Slomski *et al* (2020, p. 7) afirmam que construir “[...] uma “memória” de casos da prática educativa que reflita conhecimentos, crenças, valores, sentimentos e expectativas dos docentes frente ao ensino pode contribuir para uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem profissional da docência universitária”. Dessa maneira, os espaços da docência no ensino superior podem contribuir com o pensamento e teorias implícitas acerca de suas vivências, com vistas à reflexão sobre os processos de ensino. Denise cita, também, algumas situações da docência no ensino superior:

### Figura 39 – Narrativas de Denise e Cascuda



É importante destacar também as várias dimensões do docente de ensino superior, que não se restringe apenas ao ensino, mas também na pesquisa, em atividades administrativas, em participação de bancas, colegiados, construção de currículos. Atividades muito difíceis de conciliar no decorrer do tempo, mas que avalio como muito importantes na minha formação enquanto professor do ensino superior; que me proporcionam, de certa forma, uma visão holística do que é uma universidade e compreender que a docência no ensino superior é complexa, e o seu exercício exige o domínio de saberes específicos que vão muito além da nossa própria área de conhecimento e atuação na pesquisa ou da profissão (DENISE, DR).



Outro cenário que considero importante de mencionar, nesse primeiro momento de contato com uma grande instituição de ensino superior é a dificuldade em conhecer o seu funcionamento. Não houve nenhuma iniciativa, por parte da administração superior e do campus em que trabalho, em apresentar, minimamente, a dinâmica de suas ações. A ausência desse conhecimento implica em uma maior demora por parte dos docentes de se apropriarem desse novo espaço o que afeta, inclusive, a qualidade das aulas e das ações desenvolvidas (CASCUDA, DR).

Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

A inserção na docência do ensino superior exige cada vez mais disposição para a mudança, para o aprendizado constante, para a reflexão permanente sobre a prática, entre outras exigências necessárias à construção da autonomia no pensar e no agir profissional. Denise, com sua clareza e doçura, destaca as dimensões do trabalho docente como cenários da prática educativa, ressaltando seus primeiros passos na docência universitária. Nesse sentido, ressalto

a importância de conviver com os demais profissionais, seja em grupos de estudos, colegiados, seja em outras circunstâncias, visto que proporciona inserção profissional e pessoal muito importante para o iniciante docente, de modo particular.

Cascuda, em seu trecho narrativo, cita um cenário que marcou seu ingresso, como professora iniciante, na universidade. *“Embora as dificuldades sejam muitas nesse início de processo no ensino superior, penso que as respostas para os mesmos não serão encontradas com o tempo, tendo em vista que a prática docente requer uma constante reflexão, ou seja, não há uma fórmula para resolver as questões elencadas. Óbvio que o conhecimento acerca da instituição se acumula, mas penso que essa é exceção, e não a regra”* (CASCUDA, DR).

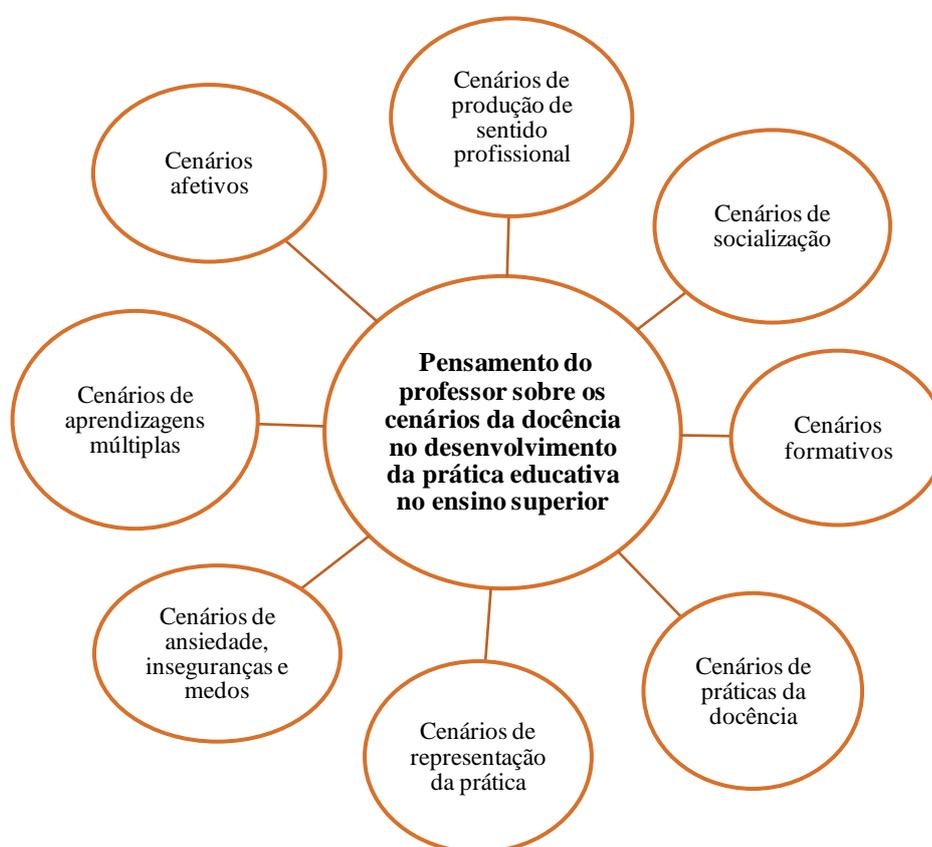
A narrativa de Cascuda relata uma questão preocupante quando se trata do início da carreira no ensino superior. A interlocutora afirma que, ao iniciar suas atividades como docente efetiva da instituição não foi oferecida nenhum tipo de formação aos professores ingressantes, com o intuito de apresentar a dinâmica de suas ações, para conhecimento dos processos administrativos que, muitas vezes, influenciam o componente pedagógico. Vejo, ainda, outro aspecto que se faz necessário ressaltar, muitos docentes ao iniciarem suas atividades na universidade assumem diversas atribuições, dentre estas coordenações de curso, orientações de TCC, disciplinas anteriormente “descobertas”, entre outras funções, sem, entretanto, o aporte de conhecimento relativos, pertinente aos processos administrativos para o bom desempenho dessas funções e, muitas vezes, sem o conhecimento da proposta pedagógica do curso de graduação no qual atua, quanto às diretrizes, perfil do egressos, entre outros aspectos importantes para situar a prática educativa.

Anastasiou (2011), ao tecer considerações sobre os aspectos teóricos e práticos da docência universitária, ressalta sobre a importância de formações continuadas ou cursos de pedagogia universitária, com o objetivo de discutir e apresentar aos docentes questões referentes ao funcionamento das instituições de ensino superior e seus cenários da prática educativa. A autora ressalta que, durante as vivências nos programas de formação, verificou “[...] haver um desconhecimento do determinante histórico do *habitus* docente predominante, tanto no que se refere à organização dos cursos de graduação como à efetivação das propostas dos mesmos na construção do percurso de formação contínua [...]” (ANASTASIOU, 2011, p. 52).

Nesse sentido, tecer considerações acerca das narrativas analisadas, implica refletir acerca de minha prática como professora iniciante. Por qual motivo? Estou totalmente mergulhada nas falas de Cebola, Cascuda, Mônica, Denise, Cascão, Magali, Chico Bento e Maria Cebolinha. Suas narrativas refletem nuances sobre o pensamento dos professores

iniciantes. O início na atividade profissional foi de grandes expectativas e, também, de um intenso choque com a realidade da docência superior. Nesse contexto, a prática educativa no ensino superior foi se desenvolvendo na perspectiva do aprendizado mútuo, em consideração ao cotidiano de cada um, ao cotidiano da sociedade, repensando ações, na perspectiva de mudança, estimulando a reflexão. Assim, como realizei nas outras unidades temáticas de análise, apresento uma síntese reflexiva sobre o pensamento de professores iniciantes sobre os cenários da docência no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior.

**Figura 40 – Pensamento do professor sobre os cenários da docência no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior**



Fonte: Dados da pesquisa (BRITTO, 2021).

Nesse encerramento analítico, considero que as narrativas dos docentes iniciantes delineiam os processos de pensamentos, as teorias implícitas em suas práticas educativas, além de expressarem decisões interativas fundamentais na docência universitária. Nesse entendimento, a partir de análise minuciosa do *corpus* do estudo, afirmo que a docência, para os interlocutores do estudo, sempre foi algo desejado por esse grupo. Todos eles escolheram a docência do ensino superior como profissão. Assim, constato que esse grupo de interlocutores,

também apresenta pensamentos sobre seus saberes e fazeres envolvidos na prática educativa nos primeiros anos da docência. Seus pensamentos refletem acerca dos contextos de ocorrência de suas práticas educativas, consignando-os como diversos e plurais, e que são frutos de conversas nos corredores, de diálogos construídos em reuniões mensais, isto é, estão presentes em toda a dinâmica do contexto do ensino superior.

**7 “É APENAS O COMEÇO DE UMA BELA  
TRAJETÓRIA: ENCAMINHAMENTOS  
(IN)CONCLUSIVOS”**



## 7 “É APENAS O COMEÇO DE UMA BELA TRAJETÓRIA: ENCAMINHAMENTOS (IN)CONCLUSIVOS”

*Vejo vitórias e hoje eu olho pra trás  
E a minha frente eu sei (na minha frente eu sei)  
Existem muito mais (existem muito mais)  
Eu sei que minha jornada aqui só começou  
Ao longo dessa estrada sozinho não estou  
(VALENÇA, 2019).*

As trajetórias estão apenas iniciando. Há muito que trilhar, existem muitas andanças a percorrer. Cebola, Cascuda, Mônica, Denise, Cascão, Magali, Chico Bento, Maria Cebolinha e Mafalda estão produzindo essa jornada. Mas, quem é Mafalda? É essa jovem pesquisadora que vos fala. Utilizei esse nome Mafalda para rememorar minha pesquisa de Mestrado, na qual, para realizar uma pesquisa com crianças da educação infantil, escolhi a personagem para interagir com as crianças. Entretanto, aquela Mafalda de cinco anos atrás, cresceu, principalmente amadureceu. E hoje estou aqui, juntamente com meus companheiros de jornada, para dizer o que pensamos sobre ser professor iniciante no ensino superior.

A produção do presente estudo se deu em um contexto de construção de minha carreira no ensino superior. As linhas foram sendo escritas no compasso da dança da trajetória profissional. E, posso falar, quantas aprendizagens e quantos pensamentos foram sendo construídos no decorrer desta pesquisa, cuja trajetória teve início no primeiro semestre do ano de 2018, com reflexões iniciais no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, e que foi sendo desenhada, a partir do meu ingresso na docência universitária como professora da Universidade Estadual do Piauí, fato que aconteceu em outubro de 2018.

Em consideração a esse caminhar, registro que a pesquisa teve início com os meus primeiros anos na docência do ensino superior, tendo em vista que almejava conhecer as andanças de outros professores ingressantes no ensino superior. Com esse intento, foi dada a largada nessa aventura profissional e no contexto da produção do conhecimento, segui, prossegui buscando meus objetivos, através da produção científica. O ano de 2019 foi desafiador, porém repleto de implicações para a pesquisa. O ano de 2020 chegou avassalador, com uma pandemia do coronavírus, provocando uma doença respiratória grave, que paralisou o mundo inteiro. Em 2021, a pandemia continuou, juntamente com a mesma, muitas angústias, inseguranças e medos.

Todavia, em meio a esse turbilhão de acontecimentos, finalizo esta pesquisa com a certeza de que ela não se encerra nas linhas finais deste trabalho. “É só o começo de uma bela trajetória”. Diante dessa escrita desafiadora, apresento, em formato de síntese, alguns encaminhamentos conclusivos deste trabalho, que me proporcionaram grandes e desafiadores aprendizados, ao mostrar, pela via da narrativa autobiográfica, constituição de professores iniciantes no ensino superior. Nesse sentido, afirmo que os docentes iniciantes narram suas vivências docentes. Não, apenas, narram, mas pensam, refletem, dialogam sobre suas práticas educativas e sobre o exercício da docência do ensino superior. Dessa maneira, em consonância com o título desta seção do estudo, apresento cada passo trilhado pelos professores universitários iniciantes na sua versão “iniciantes na docência superior”.

O primeiro passo é afirmar que refletir acerca dos processos de pensamento dos professores é dialogar com suas ações, suas práticas e com suas aprendizagens. É também tecer reflexões sobre seus planejamentos, suas reflexões e decisões interativas que são fundamentadas em teorias e crenças. Nesse entendimento, o estudo dos processos de pensamento dos professores mobilizou e, ao mesmo tempo, mesclou o diálogo com aspectos técnicos, metodológicos e epistemológicos da prática educativa dos docentes iniciantes.

O segundo passo dialoga com o primeiro, na medida em que o pensamento dos docentes refletiu considerações sobre suas práticas educativas. Por conseguinte, percebo, nesse caso, que as vivências na profissão proporcionaram momentos e movimentos significativos no exercício da docência no ensino superior. Dessa forma, a partir das imprevisibilidades, instabilidades, mudanças e exigências da profissão, o professor vai se constituindo e se desenvolvendo profissionalmente. Nessa trilha do segundo caminhar, os docentes narraram acerca dos seus pensamentos sobre como se constituíram professores. Expuseram seus pensamentos em relação às influências professorais, à formação continuada em serviço, à (re)construção de experiências, entre outros aspectos, que tem feito parte da constituição do ser docente iniciante no ensino superior.

Dessa maneira, em relação ao pensamento dos professores em início de carreira, quanto à constituição da professoralidade no ensino superior, as narrativas expõem que os docentes iniciantes enumeram tessituras estruturantes de sua constituição como professores nessa categoria, enfatizando influências fundamentais desse processo como o fato de se reconhecerem como sujeitos sociais, ressaltando aspectos de sua formação no seio familiar. Expõem, também, que as experiências pessoais e profissionais embasaram esse processo de constituir-se como professor de universidade, de faculdade, de Institutos de Educação Superior.

Nessa estrada percorrida, envolvida, literalmente, com a de produção de conhecimentos, os docentes apresentam seu terceiro passo, isto é, sua trajetória caracterizada pelo desenvolvimento da prática educativa nos primeiros anos da docência, bem como pelo delineamento dos aspectos teóricos e metodológicos de suas práticas educativas. Nesse contexto, os aprendizes da profissão abordam, em seus escritos de si, sobre como desenvolveram sua prática e acerca das experiências marcantes de seu caminhar nesses sete primeiros anos na docência universitária. A turma de jovens iniciantes na carreira docente afirma que suas experiências em torno da prática, enquanto docente do ensino superior, potencializam o seu ser professor nesse alvorecer docente.

Dessa forma, as narrativas apresentam nuances dos processos interativos vivenciados com seus alunos, considerando o processo de ensino como um espaço para que, na condição de professores, pensem sobre o que está ao seu redor, embasados em uma perspectiva crítica. Nesse intento, o *corpus* das narrativas evidencia singularidades da prática educativa, sinalizando que esta contribuiu na construção do ser professor do ensino superior, utilizando como subsídios a mediação pedagógica, atividades integradoras, dialogicidade, dentre outros.

Observo, nesse entendimento, que, alicerçados na área de investigação “Pensamento do professor”, os docentes, embasados em concepções e teorias implícitas (no caso referente à prática educativa na perspectiva libertadora), revelaram sua capacidade individual e autoral narrando sua própria história, apresentando suas decisões e pensamentos interativos a partir dos diálogos construídos no processo de ensino na universidade. Ou seja, tendo em vista as situações concretas de aprendizagem, os docentes iniciantes vão constituindo seus processos mentais.

Compreendo que a dialogicidade da pesquisa autobiográfica com o pensamento do professor, juntamente com a prática educativa, contribuem para uma aprendizagem reflexiva. Além disso, essa relação articula saberes necessários à prática educativa. Em consonância com essas discussões, reitero acerca da importância do conhecimento sobre crenças e subjetividades que embasam a prática educativa do professor iniciante, assim como os medos, os anseios, as indagações que são inerentes ao contexto formativo.

Também as indagações, angústias e medos, de certa forma, se tornam componentes dos aspectos teóricos e metodológicos de docentes em início de carreira, assim como as dificuldades enfrentadas por esses professores por conta de formação limitada para a atuação no ensino superior, às vezes parecendo insuficiente para dar conta desse exercício no ensino superior. Todavia, é importante ressaltar que os interlocutores, apesar dos relatos acerca de limitações formativas, buscam sempre desenvolver uma prática reflexiva e crítica, consubstanciada em

formações continuadas que contribuem para superar lacunas formativas e seguir crescendo profissionalmente.

É importante, também, perceber que as narrativas dos interlocutores ressaltam como esse grupo vem desenvolvendo sua prática, revelando considerações fundamentais sobre a construção das identidades docentes e como os pensamentos desses profissionais expressam singularidades no exercício da docência universitária. Nesse contexto, caracterizam suas práticas educativas, pensando e revendo trajetórias como professor no ensino superior, considerando sua formação, suas limitações, considerando suas compreensões de mundo e de docência universitária.

Ressalto, pois, nesses olhares que encaminham para considerações conclusivas, que é, de fato, uma jornada profissional e “pesquisacional”, o quarto passo: os saberes e os fazeres de professores em início de carreira em relação à docência, no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior. Retratar essas aprendizagens é rememorar aspectos de meus primeiros passos na docência universitária. É narrar meus primeiros passos nessa iniciação docente, isto é, minha própria história no ensino superior. Assim, cada saber-fazer enunciado retrata meu processo de (re)construção nesse cenário docente. Destarte, elenco essa (re)construção como o primeiro saber constituído no exercício profissional do professor iniciante. Reconstruir trajetórias entre tramas e “dramas” do cotidiano da prática educativa, que se apresentam ao mesmo tempo, revelam complexidade de que se revestem esses cenários de aprendizagens significativas. Assim, faço parte desses passos minuciosamente elencados, na condição docente iniciante, nesses encaminhamentos que não se findam, mas que expressam a representatividade que é dar voz aos saberes e aos fazeres de Cascuda, Mônica, Cebola, Denise, Cascão, Magali, Chico Bento e Maria Cebolinha, que fazem parte dessa história que, na verdade, constituem essa história.

Poderia citar outros saberes, outras práticas, uma vez que são muitas aprendizagens. São múltiplas nuances narrativas que vão dando cor, forma e vida aos aspectos compreensíveis dos pensamentos dos professores iniciantes nas lides da docência superior, em particular, no que diz respeito aos saberes ressaltados, possibilitados, no sentido de tornar o conteúdo em algo ensinável, fazendo acontecer o fenômeno da transformação, da apreensão e construção do conhecimento, que sempre estará inscrito no campo daqueles saberes que necessitam ser aprimorados, lapidados, refinados na sua trajetória de (in)completudes.

Os professores iniciantes na caminhada inaugural de vida e docência superior, em sua narratividade, vão demarcando que aprenderem, continuam aprendendo, às vezes entre erros e acertos, outras vezes com seus pares, e tantas outras vezes estudando, Tateando, se superando

em termos de saberes e fazeres relativos à prática educativa no ensino superior que prevê e exige a presença da tríade ensino, pesquisa e extensão, de preferência englobando metodologias e inovações tecnológicas, posto que têm consciência de que essa prática não se limita à reprodução de conceitos, à transmissão de conteúdos, mas ultrapassa esses patamares, essas plataformas, ao envolverem e se comprometerem com a mediação do conhecimento, com sua produção e difusão, algo que articule e promova o desenvolvimento profissional docente.

O fato é que está clara a compreensão de que aprendo muito com os outros, observando a prática de professores, não no sentido de reproduzi-la, mas tomá-la como parâmetro para colaborar com a constituição da própria identidade docente, equilibrando características pessoais e profissionais, (re)adequando aquilo que precisa modificar ou desenvolver em relação a saberes e ao conteúdo, no sentido de transformá-lo em reforço à prática educativa. Esta é, na minha compreensão, uma das nuances dos saberes que considero mais importante e, ao mesmo tempo, mais complexa em relação à prática educativa.

Rememoro, através das narrativas do grupo de professores iniciantes no ensino superior, outros saberes e fazeres constitutivos da docência do ensino superior. Elenco, nesse intento, que toda a prática que eu pensava desenvolver e que, concretamente, desenvolver no ensino superior, está sendo revista. Revista pelas condições de trabalho no contexto em que são oferecidas e por especificidades da docência universitária. Em relação ao saber, fica patente nas narrativas, o exercício constante da compreensão da realidade em que estão inseridos. Fica patente, também, a necessidade de ressignificação, visto que há muitas dificuldades, ressignificação desses saberes, seja em disciplinas práticas, seja em disciplinas teóricas.

E isso é frustrante, também, porque aquele conteúdo, aquela técnica que a gente imagina para uma aula, não acontece justamente por conta de entraves que ocorrem, confirmando o que a literatura denomina de imprevisibilidade, que é latente em quaisquer circunstâncias: no ensino, na escola, em sala de aula, sobremaneira na prática educativa de professores iniciantes na docência superior. Então, é forçoso entender essa realidade e tomar decisões em relação à prática, para efetivar a mediação das aprendizagens, sabendo, entretanto, que esse entrave pode não ser específico daquele contexto, mas que estou percebendo (vivenciando) pela primeira vez, “porque, claro, eu sou uma professora iniciante”.

Assim, esses professores iniciantes demonstraram a compreensão de que não existe no processo formativo uma trajetória linear, na qual se revele possível definir que estou fazendo uma formação para ser professor de ensino superior, nem mesmo a legislação assim prevê. A gente vai se constituindo de fato no trajeto, partindo do desejo, da curiosidade, da vontade de

ser professor do ensino superior, pelos saberes e fazeres que vão sendo elaborados, pelas experiências vividas no ensino superior.

Portanto, revelo que o quarto passo, referente aos saberes e fazeres da docência universitária em início de carreira representa todas as ações desenvolvidas no sentido da profissão docente, não só relativo ao ensino ou à prática de sala de aula, mas no que tange às experiências como pesquisadora, como extensionista, como membro da comunidade acadêmica, que tenta compreender essa comunidade, que se mostra disposta a se engajar no atual contexto de luta. Tudo isso é saber-fazer, não é só em relação ao ensino-aprendizagem, mas em tudo que envolve a atuação de professores em outros espaços da academia e para além da academia, tudo isso, no sentido de uma práxis.

Por fim, anuncio considerações acerca do quinto passo dessa história de quem está em início da caminhada. Fazendo analogia com a atividade física, informo que os primeiros contatos proporcionam um complemento aos espaços que perpassam aquele momento de exercício profissional. É como se a cada cem metros, reflexões vão sendo realizadas, tendo em vista a sensação de bem-estar que a atividade física é capaz de harmonizar. Essa analogia tem estreita relação com os contextos e cenários advindos da docência, nas considerações acerca do pensamento de professores iniciantes sobre o desenvolvimento da prática educativa no ensino superior.

Comparativamente, à mesma maneira que um indivíduo vai trilhando seus primeiros metros em busca de melhor qualidade de vida através do exercício físico, os professores iniciantes também vão deixando suas marcas nesses sete primeiros anos da docência no ensino superior, vão deixando suas marcas significativas nos processos de ensino-aprendizagem, nas orientações de TCC, nas assembleias departamentais, nos projetos de extensão, representando os cenários de ocorrências da docência no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior. Conforme a narratividade dos professores iniciantes, esses cenários da docência possibilitam a criação de vínculos universitários com os demais docentes, com os discentes, algo fundamental para produções acadêmicas, criação de projetos e também para bem-estar nas atividades no ensino superior.

As narrativas revelam esses cenários, relacionando-os com as várias dimensões do docente de ensino superior no contexto universitário, que não se restringe ao ensino, mas também envolve a pesquisa, extensão, atividades administrativas, participação em bancas, colegiados, construção de currículos. Envolve atividades diversas para conciliar no decorrer do tempo, mas que os docentes avaliam como importantes na sua formação, na sua constituição enquanto professor do ensino superior, proporcionada, complementada, de certa forma, por uma

visão holística do que é a universidade e a compreensão de que a docência nessa realidade é complexa, de modo que seu exercício exige domínio de saberes específicos da área e outros que vão além da própria área de conhecimento e atuação na sua caminhada docente inicial, no ensino superior.

Portanto, com base nas análises narrativas da vida de jovens iniciantes no ensino superior, confirmo a tese delineada para este estudo, de que a prática educativa apresenta singularidades no que concerne à docência de professores iniciantes no ensino superior, tendo como suporte explicativo-compreensivo o paradigma do pensamento do professor, considerando as condições objetivas e subjetivas para seu desenvolvimento. A ratificação desta tese, na pesquisa, advém das falas e escritos de si dos docentes no início da trilha no ensino superior, dos processos de pensamento dos professores nas suas tessituras narrativas que dão forma às suas trajetórias, à sua prática docente, realçando em que consiste sua prática educativa.

“É só o começo de uma bela trajetória”, que está sendo trilhada um dos docentes iniciantes em contínuo processo de aprendizagem. Particularmente, tenho aprendido, como tenho refletido. É reflexão na ação, ou seja, no desenvolvimento do estudo, no diálogo com os pares. Assim, me fiz, me refiz, ganhei, perdi, construí e me reconstruí. Mas, é apenas o começo! Finalizo, nessa perspectiva, com base na minha jornada profissional no ensino superior, no contexto universitário, em consideração às conclusões referendadas neste estudo.

Afirmo que, com o transcorrer desses cinco anos como professora iniciante no ensino superior, fui amadurecendo e selecionando as linhas de pensamento, as disciplinas com que tenho mais afinidades e aprendendo, de fato, que ser professor é uma tarefa complexa e de enorme responsabilidade. Concluo, assim, com a compreensão de que não é fim de um estudo, de uma discussão, uma vez que a mente não para, isto é, o pensamento é dinâmico, reflexivo e desafiador e que o caminho da docência superior, como diz a canção, é “caminho longo...caminho longo...”, mas que quaisquer empecilhos que possam surgir, dúvidas, desencontros, não retirem jamais do coração do professor a certeza e a convicção “[...] de lutar não ser em vão”.

## REFERÊNCIAS



## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, n. 14, p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223/pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 2, n. 27, p. 7-31, dez. 2014.
- ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.
- ANASTASIOU, L. G. C. **As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação**. São Paulo: Intermeios, 2015.
- APPEL, M. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research** [On-line Journal], v. 6, n. 2, p. 1-35, 2005.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BALDI, E. M. B. A docência no ensino superior: perspectivas e imagens. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 44, n. 1, p. 169-193, 2010.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em: <http://www.intaead.com.br/webinterativo/didatica/arq/09.A%20pr%E1tica%20pedag%F3gica.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set/dez. 2007. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br › arquivo › pdf2008>. Acesso em: 22 fev. 2020.
- BENJAMIN, W. **O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 29, v. 3, n. 60, p. 489-501, 2006.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- BOLZAN, D. P.; POWACZUC, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Formação de Professores (RBF)**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 90-104, dez. 2009.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 nov. 2020.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, [2020].
- BRASIL. **Lei 13.651 de 11 de abril de 2018**. Cria a Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDP), por desmembramento da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e cria a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (Ufape), por desmembramento da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Brasília, DF: Presidência da República [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13651.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13651.htm). Acesso em: 02 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei 8948/94**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm). Acesso em: 02 dez. 2020.
- BRAZ, A. M. G. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 365-380, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/913>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- BRITO, A. G. *et al.* Inducción profesional docente. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 31, n. 1, p. 51-62, 2005. Disponível: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052005000100003&lng=n&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100003&lng=n&nrm=iso). Acesso em: 25 maio 2021.
- CARVALHÊDO, J. L. P. A avaliação no contexto da prática pedagógica do professor da educação básica. In: CARVALHO, A. D. F. **Conversas pedagógicas**: elementos da construção da identidade docente. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 91-101.
- CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: WITTRICK, M. C. **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan Library Reference, 1986. p. 255-296.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr>.

CORRÊA, A. K. *et al.* Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

CORTELLA, M. S. **Novos paradigmas da educação**. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hq32424QcPk>. Acesso em: 23 nov. 2020.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Porto Alegre. **Anais...** Recife: Edições Bagaço, 2008. v. 1. p. 465-476.

CUNHA, M. I. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Revista Educação** (PUCRS ONLINE), v. 41, p. 6-11, 2018.

CUNHA, M. I. da; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73-86, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100006>.

CUNHA, M. I. da; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação** (online), v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999>. Acesso em: 22 jul. 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: avaliação pública em educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-872, out/dez. 2010.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ENRICONE, D. A dimensão pedagógica da prática docente futura. *In*: ENRICONE, D. (org.) **A docência na educação superior: sete olhares**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 9-28.

FARIAS, A. *et al.* **Pensamento**. 1994. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cidade-negra/45286/>. Acesso em: 02 mar. 2021.

FRANCO, M. A. R. S. Dinâmica compreensiva: integrando identidade e formação docente. X ENDIPE. 2000, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagógicos. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciê. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, A. C. M.; MEDRADO, B, P. Identidades, saberes e formação: respostas de um diário reflexivo. *In*: REICHMANN, C. L. (org.). **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas: Pontes, 2013. p. 87-111.
- GAETTA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Editora Senac, 2013.
- GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCÍA, C. M. **El pensamiento del professor**. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A., 1987.
- GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo**: Revista das Ciências da Educação, Lisboa, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- GIBB, B. *et al.* **Immortality**. Intérprete: Sandy e Júnior. Compositores: Gibb et al. 2000. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ScAxouiz1s>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- GONZAGUINHA, A. **Caminhos do coração**. Compositor e intérprete: Gonzaguinha, A. 1982. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/280648/>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. *In*: ENRICONE, D. (org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

GRILLO, M. Percursos da constituição da docência. *In*: ENRICONE, D. (org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In*: GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 05-24.

HEES, L. W. B. **O início da docência de professores da educação superior**. 2016. 176f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

HUBERMAN, M. **Teacher professionalism and workplace conditions**. Artigo apresentado no Holmes Group Seminar: conceptions of teachers' work and the organization of schools. Genève, Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation. 1988.

ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R.; BOLZAN, D. P. V. **Educação superior: a entrada na docência universitária**. 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 19 fev. 2020.

JANUÁRIO, C. **Do pensamento do professor à sala de aula**. Coimbra: Livraria Almedina, 1996.

JANUÁRIO, C. **O pensamento do professor: relação entre as decisões pré-interativas e os comportamentos interativos de ensino em educação física**. 1992. 373f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 1992.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002. p. 90-113.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIMA, E. F. de *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, ano 10, n. 15, jan.-jun. 2007.

LIMA, M. da G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 43, n. 7, p. 1-8, 2007.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 21, n. 35, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449> Acesso em: 12 maio 2020

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Rev. Bras. Educ.**, v. 22, n. 71, p. 1-17, 2017.

MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MASETTO, M. T. **Trilhas abertas na universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3.ed. São Paulo: Summus, 2015.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2ª ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MEIRIEU, P. **Frankenstein educador**. Barcelona: Laertes, 1996.

MENDONÇA, R. C. A. A.; PASSEGGI, M. C. Grupo reflexivo: um dispositivo pedagógico de formação em escola judicial. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica**: questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013. p. 59-74.

MOREIRA, V.; MONTEIRO, D. C. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 205-221, Jan./Jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/FTCTLWpRnP8GDWSj4Q6pHxh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MOROSINI, M. C. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONNE, D. (org.). **A docência na educação superior**: sete olhares. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 95-110.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 9-30.

NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. [S.l.: s.ed.], 1992.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**. [online]. v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

NÓVOA, A. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário**. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: ISEF, 1986.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1998.

OLIVEIRA, A. de. **Preciso me encontrar (deixe-me ir)**. Intérprete: Cartola. 1982.  
Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cartola/68347/>. Acesso em: 14 jan. 2019.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. Professoras iniciantes e o trabalho coletivo em reuniões pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras** (online), v. 19, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2019.  
Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/papi-martins.pdf>.  
Acesso em: 12 abr. 2020.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (org.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PASSEGGI, M. da C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

PASSEGGI, M. da C.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; DELORY-MOMBERGER, C. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. *In*: PASSEGGI, M. da C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-57.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. 297f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Supervisão e Currículo, PUCSP, São Paulo, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAUI. **Lei estadual 3967 de 16 de novembro de 1984**. Institui a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Estado do Piauí (Fadep).

PIAUI. **Edital 001/2017**. Concurso público para provimento de vagas no cargo de docente efetivo da UESPI. Disponível em: [https://nucepe.uespi.br/downloads/edital\\_pregII2017.pdf](https://nucepe.uespi.br/downloads/edital_pregII2017.pdf). Acesso em: 02 fev. 2021.

- PIAUÍ. Resolução CEPEX 007/2015. Estabelece normas e critérios para avaliação do estágio probatório dos docentes da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. **Diário Oficial**, n. 14, p. 12, 4 de março de 2015.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.
- PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTEL, O. L. M.; CARNEIRO, C. E. **Todos os caminhos**. Intérprete: Lenine. 2004. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lenine/119266/>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- PORLÁN ARIZA, R. *et al.* Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciencias**, [s.l], v. 15, n. 2, p. 155-171, 1997.
- PORLÁN ARIZA, R.; RIVERO GARCÍA, A.; MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, I: teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de Las Ciencias**, n. 15, p. 155-171. 1997.
- RAMIREZ, V. A docência na educação superior e a constituição da professoralidade. **Revista Educação** (PUCRS ONLINE), Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-48, 2018.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Unicamp, 2007.
- RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. (org.). **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006.
- SACRISTÁN, G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. São Paulo: Artmed, 1998.
- SANCHES, M. F. C.; JACINTO, M. Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, ano/vol. 3, p. 131-233, 2004.
- SANTANA, A. F. T.; PEREIRA, M. V. Da constituição da professoralidade ou como alguém se torna professor. **Revelli**, Dossiê: inovação, tecnologias e práticas docentes, Inhumas, v. 11, p. 1-18, 2019.
- SANTOS, F. das C. C. do N. **Alfabetizadoras experientes e a constituição da professoralidade: trajetórias narradas**. 2013. 105 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina. 2013.
- SANTOS, M. H. A. dos; DE SORDI, M. R. L. Professores universitários iniciantes: entre caminhos individuais e responsabilidades coletivas. **Revista Eletrônica de Educação**. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas", v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 211-222.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

SILVA, V. L. R. **Docentes universitários em construção**: narrativas de professores iniciantes de uma Universidade Pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas. 2015. 177 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

SILVA, V. L. R. Professores iniciantes na docência universitária: desafios no contexto da profissão. **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar**. Ano 1, v. I, n. 1, p. 322-335, Jul-Dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/4745/3851>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SLOMSKI, V. G. *et al.* Casos da prática educativa na aprendizagem da docência universitária. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 33, p. 1-44, março, 2020.

SOUZA, E. C.; CORDEIRO, V. M. R. Por entre escritas, diários e registros de formação. **Presente! Revista de Educação**, [S.l.], n. 57, p. 45-49, jun. 2007.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista do Centro em Educação UFSM**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, São Cristóvão, v. 2, n. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2004.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? *In*: TARDIF M.; LESSARD, C. (org.) **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 255-277.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, Dez. 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

VALENÇA, P. **É só o começo**. 2019. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/vocal-livre/so-o-comeco/letra/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, A. (coord.). **Prespectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

VEIGA, I. P. A. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. São Paulo: Papirus, 2008.

VONK, J. H. C. A knowledge base for mentors of beginning teachers: result of a dutch experience. *In*: MCBRIDGE, R. **Teacher education policy**. London: Falmer Press, 1996. p. 112-134.

WIKIPEDIA. **Instituto Federal do Piauí**. 2020. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto\\_Federal\\_do\\_Piau%C3%AD](https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Federal_do_Piau%C3%AD). Acesso em: 04 fev. 2020.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

**APÊNDICES**



## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### ENTREVISTA NARRATIVA

**TÍTULO DA PESQUISA:** PENSAMENTO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVIDADES DE DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA

**OBJETIVO GERAL:** Analisar o pensamento de professores em início de carreira no desenvolvimento da prática educativa, na docência do ensino superior, considerando as condições objetivas e subjetivas.

#### **Questão narrativa:**

O desenvolvimento deste estudo objetiva analisar o pensamento de professores do ensino superior, em início de carreira, sobre os saberes e fazeres envolvidos na prática educativa. Entendemos que a prática educativa desenvolvida no contexto do ensino superior é caracterizada por sua intencionalidade e pela necessidade de sistematização. Trata-se de uma prática que pode ocorrer dentro e fora da instituição educativa, constituindo-se como prática social. Entendemos, também, que a prática educativa “[...] Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 66). Considerando suas experiências, o que você pensa sobre prática educativa e a docência no ensino superior?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DO DIÁRIO REFLEXIVO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### DIÁRIO REFLEXIVO

**Caros professores,**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada: PENSAMENTO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVIDADES DE DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA, tendo como objetivo central analisar o pensamento de professores em início de carreira no desenvolvimento da prática educativa, na docência do ensino superior, considerando as condições objetivas e subjetivas. Para a produção dos dados solicitamos sua colaboração por meio da escrita de um diário reflexivo.

O diário reflexivo é um dispositivo de pesquisa, uma modalidade de escrita autobiográfica, que contribui com a reflexão e o autoconhecimento. A escrita do diário reflexivo possibilita aos narradores refletir sobre suas vivências e sobre suas práticas. Optamos pela utilização do diário reflexivo em nossa pesquisa, considerando que “[...] no registro das buscas e das soluções para os problemas encontrados em sua prática pedagógica, o professor deixa de ser apenas reprodutor de conhecimentos para modificar sua prática e também produzir conhecimento”. (FREITAS; MEDRADO, 2013, p. 93). Com essa compreensão, estabelecemos quatro eixos temáticos para escrita do diário, baseados nos objetivos do estudo. No processo de escrita do diário reflexivo é importante que você observe os seguintes eixos temáticos:

- **Perfil biográfico:** Comece sua escrita narrando sobre seu perfil (ingresso na docência do Ensino Superior, inicial e continuada, tempo de serviço, enfatize aspectos que revelem quem é você).
- **Aspectos da prática educativa:** Escreva sobre sua prática educativa (como está sendo desenvolvida, o que pensa sobre a docência no ensino superior e as experiências que marcaram/marcam sua prática educativa).
- **Saberes e fazeres da prática educativa na docência no ensino superior:** Relate a respeito do que tem aprendido sobre a docência e sobre os desafios da iniciação à docência).
- **Cenários de ocorrências da prática educativa no ensino superior:** Escreva sobre os cenários de ocorrências de prática educativa, ressaltando como tem sido sua inserção na docência no Ensino Superior.

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

**Título do projeto:** Prática educativa e iniciação à docência no ensino superior: narratividade sobre saberes e fazeres

**Pesquisador responsável:** Ana Luiza Floriano de Moura Britto

**Instituição/Departamento:** UFPI/PPGED

**E-mail para contato:** [analuizafloriano@hotmail.com](mailto:analuizafloriano@hotmail.com)

**Telefone para contato:** (86) XXXXX-XXXX

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante e você poderá manter uma cópia do mesmo, caso assim deseje, e outra cópia ficará com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

A pesquisa que será desenvolvida na área da Educação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI, e tem como tema: Prática educativa e iniciação à docência no ensino superior: narratividade sobre saberes e fazeres. O objetivo geral da pesquisa é analisar o pensamento de professores do ensino superior, em início de carreira, sobre os saberes e fazeres envolvidos na prática educativa. A pesquisa a ser desenvolvida adota a abordagem narrativa como perspectiva metodológica, onde se farão uso de duas técnicas: a entrevista narrativa e o diário reflexivo. Apresenta como contexto empírico as instituições de ensino superior (Universidade Federal do Piauí e Universidade Estadual do Piauí).

A entrevista narrativa será agendada com você, conforme sua disponibilidade, com o deslocamento da pesquisadora até um local de sua preferência e a duração dependerá do que desejar falar a partir da questão narrativa proposta. O diário reflexivo será a segunda técnica a ser realizada, onde será entregue um roteiro para a escrita, bem como combinado uma data para devolução. Tanto a questão narrativa da entrevista quanto o roteiro do diário reflexivo se referirão à temática da prática educativa e a docência no ensino superior à luz do pensamento de professores. A referida pesquisa se justifica pela vivência da prática educativa que nos mobilizou a refletir sobre o que é a docência e sobre como vai se construindo e se efetivando sua tessitura em nossa trajetória docente.

A presente pesquisa oferece riscos mínimos de dados, podendo ocorrer do interlocutor da pesquisa sentir-se desconfortável com a mera presença da pesquisadora ou pela possibilidade de revelar experiências pessoais ou comprometedoras da sua prática docente. Desse modo, a pesquisa buscará uma aproximação com os professores no contexto das instituições de ensino superior, visando estabelecer relacionamento agradável e de confiança com os interlocutores. Deixando claro que os mesmos estarão livres para questionar, pausar ou até mesmo desistir de participar da pesquisa. Com isso, se visa minimizar e/ou eliminar os possíveis riscos. Quanto aos benefícios, apontamos o de que a atividade de narrar tem uma dimensão auto formativa. É válido ressaltar que as informações fornecidas por você são sigilosas, tendo assim, a sua privacidade garantida. Para isso, será escolhido por você um nome fictício para sua identificação na pesquisa. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados. Os participantes da pesquisa poderão ter acesso ao resultado do estudo. Informamos ainda que se houver

alguma despesa ao participante da pesquisa no processo de produção de dados (mais especificamente na realização da entrevista e na escrita do diário reflexivo), no que se refere à deslocamento e alimentação, por exemplo, o pesquisador responsável se encarregará do ressarcimento da mesma. Todas as páginas desse documento serão rubricadas pela pesquisadora responsável.

Os resultados obtidos no estudo serão utilizados para fins científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem em manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos.

Você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso aja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. No entanto, há garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail cep.ufpi@ufpi.br. Horário de Atendimento ao Público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável: Ana Luiza Floriano de Moura Britto. Telefone para contato: (86) xxxxx-xxxx. E-mail: analuizafloriano@hotmail.com

Ciente e de acordo com o que fui anteriormente exposto, eu, \_\_\_\_\_, aceito participar desta pesquisa, assino este consentimento em duas vias, rubrico as outras páginas e fico com a posse de uma delas.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
CPF do participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável

**APÊNDICE D – TERMO DE CONFIABILIDADE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONFIABILIDADE**

**Título do Projeto:** Prática educativa e docência superior à luz do pensamento do professor: narrativa de professores iniciantes

**Pesquisadores Responsáveis:** Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Ana Luiza Floriano de Moura Britto

**Instituição/Departamento:** UFPI/PPGE

**Contatos:** (86) xxxxx-xxxx / analuizafloriano@hotmail.com

**Local da Coleta de Dados:** Universidade Estadual do Piauí

Os pesquisadores do presente projeto de pesquisa que tem como objetivo geral: analisar o pensamento de professores em início de carreira no desenvolvimento da prática educativa, na docência do ensino superior, considerando as condições objetivas e subjetivas., e como objetivos específicos: a) compreender o que pensam professores em início de carreira no desenvolvimento da prática educativa quanto à docência no ensino superior; b) caracterizar a prática educativa de professores em início de carreira quanto aos aspectos teóricos e metodológicos da docência no ensino superior; c) identificar os saberes e os fazeres de professores em início de carreira em relação à docência, no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior; d) descrever, à luz do pensamento de professores em início de carreira, os cenários de ocorrências da docência no desenvolvimento da prática educativa no ensino superior.

Os professores, interlocutores da pesquisa, concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob sigilo até a execução da pesquisa por um período de um ano sob a responsabilidade do (a) Sr. (a). Ana Luiza Floriano de Moura Britto. Assim, após este período, os dados serão divulgados.

Teresina, 28 de janeiro de 2020.

Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
CPF nº xxx.xxx.xxx-xx  
Pesquisadora responsável

Ana Luiza Floriano de Moura Britto  
CPF nº xxx.xxx.xxx-xx  
Pesquisadora responsável

**APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA DECLARAÇÃO**

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUI  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUI – UESPI  
CAMPUS PROFESSOR POSSIDÔNIO QUEIROZ  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

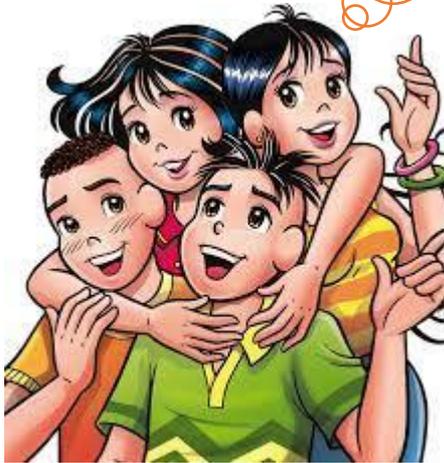
**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA DECLARAÇÃO**

Na qualidade de Coordenador do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí/Campus Professor Possidônio Queiroz, autorizo a realização da pesquisa intitulada “PENSAMENTO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVIDADES DE DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA” da doutoranda **ANA LUIZA FLORIANO DE MOURA BRITTO**, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que tem como objetivo geral analisar o pensamento de professores em início de carreira no desenvolvimento da prática educativa, na docência do ensino superior, considerando as condições objetivas e subjetivas.

Assinatura manuscrita em tinta azul de Lucivando Ribeiro Martins.

**Lucivando Ribeiro Martins**  
Coordenador do Curso de Pedagogia  
Mat. 332072-3 Port. Nº 0125/2019  
UESPI - OEIRAS

# ANEXOS



## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICA EDUCATIVA E DOCÊNCIA SUPERIOR À LUZ DO PENSAMENTO DO PROFESSOR: NARRATIVIDADE DE PROFESSORES INICIANTE

**Pesquisador:** Ana Luiza Floriano de Moura Britto

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 20007519.9.0000.5214

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.006.526

#### **Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1396036.pdf, postado na plataforma Brasil no dia 13/04/2020) e do TCLE, postado na mesma data. Trata-se, portanto, de um protocolo de pesquisa em sua terceira versão.

#### **DESENHO:**

A pesquisa narrativa será utilizada neste estudo como método e como técnica de pesquisa. Por meio da narrativa é possível conhecer a subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Suas histórias de vida, seus relatos, ou até mesmo a transmissão de histórias vividas, são aspectos que podem ser analisados dentro desta abordagem. Para produção dos dados no desenvolvimento do estudo, utilizaremos dois dispositivos: a entrevista narrativa e os diários reflexivos. Optamos pela utilização dessas técnicas para que os questionamentos levantados sejam respondidos da forma a atender aos objetivos do estudo, haja vista que consideramos a possibilidade de que, apenas uma técnica possa deixar lacunas em relação às categorias da pesquisa. Diante do confronto de dados produzidos, realizaremos a organização desses dados, para, em seguida analisá-los, empregando a perspectiva da análise compreensiva-interpretativa, segundo Souza (2004) e Ricoeur (1996). O contexto de desenvolvimento da pesquisa será uma instituição de Ensino Superior (Universidade Estadual do Piauí) que será visitada, a fim de serem definidos os sujeitos do estudo. Participarão como interlocutores da pesquisa 06 (seis) professores em início de carreira no Ensino Superior. Dessa forma, estabelecemos alguns critérios para a escolha desses interlocutores, tais como: formação em nível superior, ser professor iniciante do ensino superior, ter, pelo menos, até cinco anos de exercício profissional no âmbito do ensino superior. Estabelecidos esses aspectos, indagamos: Por que trabalhar com professores iniciantes? O início da carreira é repleto de expectativas e descobertas. A ansiedade para conhecer o ambiente de trabalho e os colegas de profissão são alguns dos anseios dos novos profissionais no mercado de trabalho. E na profissão de professor isso não é diferente. Essa perspectiva tem início durante os estágios na formação inicial, nos quais o futuro professor é apenas um auxiliar de classe.

## RESUMO:

A proposta do estudo está centrada nos fundamentos do Ensino Superior, ou melhor, sobre o início da trajetória docente, onde se apreende um leque de questões intrínsecas a esse processo. Dentre essas questões, discussões sobressaem a responsabilidade do professor e sua prática educativa na condição das demandas requeridas neste nível de ensino. Apresenta, pois, aspectos teóricos e metodológicos referentes ao estudo da docência e da prática educativa, com vistas a refletir sobre o pensamento do professor iniciante no ensino superior. Nesse contexto, tem como objetivo geral analisar o pensamento de professores do ensino superior, em início de carreira, sobre os saberes e fazeres envolvidos na prática educativa. A metodologia será pautada na pesquisa narrativa, utilizando como dispositivos de coleta de dados a entrevista narrativa e o diário reflexivo. Entre suas discussões iniciais, emerge o entendimento de que o professor do ensino superior é desafiado a mobilizar e articular diferentes conhecimentos no desenvolvimento de sua prática educativa, de onde emerge sinalizações de que esses aspectos mobilizados são fundamentais para a constituição da docência e da prática educativa no contexto do ensino superior.

## INTRODUÇÃO:

A educação é uma temática muito discutida no cenário nacional, seja no âmbito político, econômico, seja no âmbito social, tem sido pauta de diversas discussões. Dentre as temáticas discutidas, uma chama a atenção: como alcançar a tão sonhada educação de qualidade? Para a concretização desse intento, faz-se necessário um leque de ações que envolvem, entre outras os seguintes desafios: investir em uma efetiva educação pública, reduzir ou até mesmo extinguir os níveis de evasão e de reprovação escolar, valorizar a profissão docente, ampliando a oferta e as condições de formação de professores na perspectiva de colaborar para que se opere, no âmbito da instituição de ensino superior, uma prática educativa de qualidade. Diante desses desafios compreendemos que a prática educativa merece uma análise criteriosa por se constituir na atividade que materializa a educação em diferentes contextos e em diversos formatos (como atividade sistemática, formal ou como atividade informal). Essa prática, portanto, é uma atividade intencional, que de acordo com Freire (1999) caracteriza-se como formadora e especificamente humana. Em relação à prática educativa que se desenvolve no ensino superior revela-se como instrumento que se propõe garantir a formação e as aprendizagens dos estudantes, pautada na diversidade de saberes que se voltam para o alcance de uma educação de qualidade. A prática educativa, não se limita a reprodução de conceitos, à transmissão de conhecimentos. Ultrapassando esse paradigma, envolve a produção, a difusão, o compartilhamento e a mediação de conhecimentos. Envolve, também, diferentes dimensões (técnica, humana e político-social), que ratificam contextos de desenvolvimento pessoal e de desenvolvimento profissional, no cumprimento das ações que envolvem o professor e sua docência universitária. Em razão desse novo cenário requerido pela realidade que vivenciamos neste novo milênio, a prática educativa vem sendo alvo de diversas pesquisas (FREIRE, 1999; FRANCO, 2012; PERRENOUD, 2002, entre outros), que tem revelado diferentes nuances relativas a conhecimentos profissionais docentes, à profissionalidade e ao aprender a ensinar, entre outros. Trata-se de temáticas instigantes, que envolvem tanto a formação profissional, quanto a formação pessoal dos professores, tendo em vista as vivências da prática educativa que, a rigor, geram mudanças nos percursos e nas práticas docentes nesse nível de ensino. Nessa conjuntura específica da prática educativa, trabalharemos com o ensino superior e as nuances intrínsecas a este contexto. Mais especificadamente, com o pensamento do professor iniciante sobre as suas concepções de docência e prática educativa no contexto do ensino superior. Como vimos o estudo da prática educativa pode ser articulado a diferentes temáticas que resultam em contribuições significativas aos professores e aos seus metiers. No contexto deste estudo estabelecemos como objeto de pesquisa a prática educativa e a docência no ensino superior à luz do paradigma do pensamento do professor. Nesse sentido, faz-se necessário tecer considerações acerca do referencial teórico que dá suporte às seguintes categorias: prática educativa, docência superior e pensamento do professor.

A docência, segundo Tardif e Lessard (2008), é a atividade que os professores desenvolvem no âmbito da instituição educativa, cuja natureza é complexa, por apresentar situações imprevisíveis, razão por que esses autores a consideram como uma construção social multifacetada, que implica opções tanto metodológicas, quanto epistemológicas. No aspecto referente ao pensamento do professor: O paradigma do "pensamento do professor" é fundamentado nos processos de raciocínio que perpassam

a mente do docente no contexto do seu metier. Dessa maneira, a partir do conhecimento de suas teorias implícitas, uma vez que o seu pensamento constitui uma base fundamental para determinar suas atividades cotidianas, para identificar problemas, para tomar decisões, fundamentaria as concepções dos professores acerca de seu trabalho, proporcionando assim, uma elevação na qualidade da prática educativa. A partir das peculiaridades do objeto de estudo, definimos a seguinte questão- problema: Como se configura a prática educativa, tendo como foco a docência no ensino superior, à luz do pensamento de professores em início de carreira? A perspectiva é que o desenvolvimento dessa proposta de estudo possa contribuir para a compreensão das singularidades que permeiam a prática educativa no que concerne à docência de professores iniciantes no ensino superior, tendo como suporte explicativo-compreensivo o paradigma do pensamento do professor, na consideração das condições objetivas e subjetivas de desenvolvimento dessas práticas e da formação desse professor. Os resultados desse estudo podem apontar pistas para que se repense a docência como eixo da formação de professores, particularmente para que se reflita a respeito dos conceitos de docência e prática educativa que demarcam as identidades em construção nos processos formativos. O interesse por esse tema de pesquisa surgiu a partir de nossa inserção no mercado de trabalho como professora iniciante no ensino superior, em face das diversas inquietações que marcaram o percurso na profissão docente. A vivência da prática educativa nos mobilizou a refletir sobre o que é a docência e sobre como vai se construindo e se efetivando sua tessitura em nossa trajetória docente universitária. É importante salientar que a presente proposta de pesquisa mostra-se importante como espaço acadêmico de produção de conhecimentos, de modo particular, em relação à docência e à prática educativa. De modo geral, esperamos que o estudo possa colaborar com a análise de outras temáticas correlatas à área educacional, a partir de resultados produzidos. Desse modo, considerando a questão central da investigação, apresentamos os objetivos do estudo, que indicam “[...] o ponto de chegada ou de abrangência pretendida com essa pesquisa” (GAMBOA, 2013, p. 143).

### **HIPÓTESE:**

Como se configura a prática educativa, tendo como foco a docência no ensino superior, à luz do pensamento de professores em início de carreira?

### **METODOLOGIA PROPOSTA:**

Esta pesquisa, do ponto de vista da abordagem, caracteriza-se como investigação qualitativa. Segundo Minayo (1994, p. 21-22), “[...] a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalha com o universo de significados”. Em face da natureza do objeto de estudo, que envolve a análise de aspectos subjetivos da realidade a ser investigada, a opção pela investigação qualitativa apresenta-se pertinente. Dentre os diferentes tipos de pesquisa qualitativa, optamos por desenvolver uma investigação narrativa, na qual é possível o envolvimento dos interlocutores em situações em que recorram às lembranças, à rememoração de vivências e de experiências que marcaram seus percursos de vida profissional. A pesquisa narrativa será utilizada neste estudo como método e como técnica de pesquisa. Por meio da narratividade é possível conhecer a subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Suas histórias de vida, seus relatos, ou até mesmo a transmissão de histórias vividas, são aspectos que podem ser analisados dentro desta abordagem. Com a investigação narrativa, os participantes do estudo terão a possibilidade de narrar fatos relacionados ao objeto de estudo, destacando o que consideram como eventos ou fatos significativos em suas vidas profissionais.

Para produção dos dados no desenvolvimento do estudo, utilizaremos dois dispositivos: a entrevista narrativa e os diários reflexivos. Optamos pela utilização dessas técnicas para que os questionamentos levantados sejam respondidos da forma a atender aos objetivos do estudo, haja vista que consideramos a possibilidade de que, apenas uma técnica possa deixar lacunas em relação às categorias da pesquisa. Quem conta uma história sempre se questiona, isto é, indaga-se, em busca da descrição do real acontecimento dos fatos. Por mais que a memória, em alguns momentos, falhe, não deixa a resposta em aberto, objetiva conhecer a história até lembrar completamente. Segundo Bauer (2008), a entrevista narrativa se constitui em quatro fases: iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva. Ela é complexa, pois permite um aprofundamento em relação a um determinado tema. Em relação aos

diários reflexivos, sua utilização objetiva compreender de que forma a vivência no ensino superior colabora para a elaboração das concepções de docência e prática educativa reveladas pelos professores. Nesse sentido, elaboraremos eixos temáticos baseados nos objetivos do estudo, com vistas a indagarmos os interlocutores a respeito da prática educativa e docência no ensino superior à luz do pensamento de professores.

Freitas e Medrado (2013), ao falar sobre os diários reflexivos cita algumas de suas características, como o aspecto longitudinal, uma vez que sua produção pode acontecer em momentos significativos de sua formação e prática, com o objetivo de conhecer suas vivências. Nesse sentido, observa-se que o referido dispositivo dialoga com nossa discussão e com o percurso metodológico delimitado neste estudo que se apresenta. Diante do confronto de dados produzidos, realizaremos a organização desses dados, para, em seguida analisá-los, empregando a perspectiva da análise compreensiva-interpretativa, segundo Souza (2004) e Ricoeur (1996). O contexto de desenvolvimento da pesquisa será uma instituição de Ensino Superior (Universidade Estadual do Piauí) que será visitada, a fim de serem definidos os sujeitos do estudo.

Participação como interlocutores da pesquisa 06 (seis) professores em início de carreira no Ensino Superior. Dessa forma, estabelecemos alguns critérios para a escolha desses interlocutores, tais como: formação em nível superior, ser professor iniciante do ensino superior, ter, pelo menos, até cinco anos de exercício profissional no âmbito do ensino superior. Apresenta como contexto empírico a instituição de Ensino Superior (Universidade Estadual do Piauí).

### **Objetivo da Pesquisa:**

#### **OBJETIVO PRIMÁRIO:**

Analisar o pensamento de professores do ensino superior, em início de carreira, sobre os saberes e fazeres envolvidos na prática educativa.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **RISCOS:**

A presente pesquisa oferece riscos mínimos de dados, podendo ocorrer do interlocutor da pesquisa sentir-se desconfortável com a mera presença da pesquisadora ou pela possibilidade de revelar experiências pessoais ou comprometedoras da sua prática docente. Nessa perspectiva, os riscos decorrentes podem ter origem nos fatores psicológicos, intelectuais e emocionais, podendo o participante se constringer ao responder aos questionamentos da entrevista narrativa e do diário reflexivo, ter medo, estresse, vergonha, desconforto e questões também referentes ao tempo que o participante irá levar ao responder à entrevista. Desse modo, a pesquisa buscará uma aproximação com os professores no contexto das instituições de ensino superior, visando estabelecer relacionamento agradável e de confiança com os interlocutores. Deixando claro que os mesmos estarão livres para questionar, pausar ou até mesmo desistir de participar da pesquisa. Nesse sentido, o trabalho minimizará os desconfortos, caso haja, observando os locais onde acontecerão as entrevistas, de forma que seja reservado e de fácil acesso para os interlocutores. Também asseguraremos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. Com isso, se visa minimizar e/ou eliminar os possíveis riscos.

#### **BENEFÍCIOS:**

Quanto aos benefícios, apontamos o de que a atividade de narrar tem uma dimensão auto formativa. É válido ressaltar que as informações fornecidas por você são sigilosas, tendo assim, a sua privacidade garantida. Para isso, será escolhido por você um nome fictício para sua identificação na pesquisa. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados. Os participantes da pesquisa poderão ter acesso ao resultado do estudo. Informamos ainda que se houver alguma despesa ao participante da pesquisa no processo de produção de dados (mais especificamente na realização da entrevista e na escrita do diário reflexivo), no que se refere à deslocamento e alimentação, por exemplo, o pesquisador responsável se encarregará do ressarcimento da mesma.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatórios foram anexados.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com o parecer Consubstanciado do CEP, Número do Parecer: 3.916.012, do dia 13 de Março de 2020, o protocolo de pesquisa apresentava as seguintes pendências:

1- Que o pesquisador, deixe claro no TCLE e nas informações básicas quais os riscos da pesquisa para os participantes, ainda que mínimos e qual a forma de contorná-los?

Análise do CEP: Nesta versão a pesquisadora apresenta os riscos da pesquisa bem como a forma de contorná-los.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

Deixar claro nas informações básicas e no TCLE onde a pesquisa será realizada. Na metodologia do trabalho diz "O contexto de desenvolvimento da pesquisa será uma instituição de Ensino Superior que será visitada, a fim de serem definidos os sujeitos do estudo. Caso se faça necessário, talvez se contemple mais de uma instituição, devido à especificidade do estudo". (...) "Apresenta como contexto empírico as instituições de Ensino Superior (UFPI e UESPI)".

Análise do CEP: Nesta versão a pesquisadora apresenta de forma clara onde será realizada a pesquisa, sendo apenas na UESPI com um total de 06 professores em início de carreira.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

2- Atualizar o cronograma.

Análise do CEP: Nesta versão a pesquisadora apresentou um cronograma atualizado, respeitando os prazos do CEP.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

### Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento  | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                              | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1396036.pdf | 13/04/2020<br>19:51:45 |                                    | Aceito   |
| Cronograma  | CRONOGRAMA.pdf                                | 13/04/2020<br>19:50:02 | Ana Luiza Floriano de Moura Britto | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO_DETALHADO.pdf                         | 13/04/2020<br>19:49:00 | Ana Luiza Floriano de Moura Britto | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_ok.docx                                  | 13/04/2020<br>18:49:04 | Ana Luiza Floriano de Moura Britto | Aceito   |
| Outros  | TERMO_DE_CONFIABILIDADE.pdf                   | 05/02/2020<br>11:28:55 | Ana Luiza Floriano de Moura Britto | Aceito   |
| Outros  | CARTA_AO_COMITE.pdf                           | 30/08/2019<br>19:04:46 | Ana Luiza Floriano de Moura Britto | Aceito   |
| Outros  | ROTEIRO_ENTREVISTA_NARRATIVA.Docx             | 19/08/2019<br>22:04:10 | Ana Luiza Floriano de Moura Britto | Aceito   |
| Outros  | ROTEIRO_DIARIO_REFLEXIVO.docx                 | 19/08/2019<br>21:57:58 | Ana Luiza Floriano de Moura Britto | Aceito   |
| Outros  | CURRICULO_LATTES_MARIA_DA_GLORIA.pdf          | 19/08/2019<br>20:29:14 | Ana Luiza Floriano de Moura Britto | Aceito   |
| Outros  | CURRICULO_LATTES_ANA_LUIZA.pdf                | 19/08/2019<br>20:28:44 | Ana Luiza Floriano de Moura Britto | Aceito   |
| Orçamento   | ORCAMENTO_DA_PESQUISA.docx                    | 19/08/2019<br>19:54:13 | Ana Luiza Floriano de Moura Britto | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | DECLARACAO_DA_INSTITUICAO.pdf                 | 19/08/2019<br>19:44:34 | Ana Luiza Floriano de Moura Britto | Aceito   |
| Folha de Rosto  | folha_de_rosto.pdf                            | 19/08/2019<br>11:59:10 | Ana Luiza Floriano de Moura Britto | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 04 de maio de 2020

**Assinado por:** Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento  
(Coordenador(a))