

A APRENDIZAGEM DE SER PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA

Learning to be a professor in the beginning of the career

El aprendizaje de ser profesor en inicio de carrera

KARINA SILVA MOLON DE SOUZA
Universidade Federal de Santa Maria
ksmolon@gmail.com

FERNANDA FIGUEIRA MARQUEZAN
Centro Universitário Franciscano
marquezanfernanda@gmail.com

JANILSE NUNES
Centro Universitário Franciscano
janilsenunes@gmail.com

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Universidade Federal de Santa Maria
dbolzan19@gmail.com

SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA
Centro Universitário Franciscano
silviamariaisaia@gmail.com

RESUMO No contexto atual, os professores do Ensino Superior enfrentam grandes desafios em torno da formação para o exercício dessa atividade profissional. Nesse sentido, a pouca oferta de uma formação pedagógica para esse nível de ensino tem nos induzido a refletir sobre a aprendizagem da docência como um processo em construção ao longo da carreira, comportando movimentos construtivos e ambiência positiva. Assim, a discussão aqui apresentada envolve o relato de três experiências de observação em classes de ensino realizadas numa Instituição de Ensino Superior Comunitária da cidade de Santa Maria-RS. Para

tanto, os objetivos do trabalho foram: compreender os percursos vinculados às trajetórias formativas e analisar os aspectos profissionais, pessoais e institucionais empregados no desenvolvimento profissional que incidiram na aprendizagem da docência. Ademais, como instrumentos de pesquisa, foram utilizados entrevistas e o memorial descritivo, considerando a abordagem investigativa de cunho narrativo e a perspectiva textual discursiva como o alicerce para a análise das vozes dos docentes. Nessa medida, compreendemos que a atividade de narrar as trajetórias formativas é capaz de produzir, no docente, uma atividade reflexiva indispensável à constituição do ser professor, tendo em vista que o conhecimento advém da experiência, integrando a epistemologia da prática. Dessa forma, o resgate da trajetória formativa traz à tona o movimento construtivo dessa nova identidade, “tornar-se professor universitário”, considerando a transição de profissionais da educação para docentes em formação e construção de uma autonomia profissional.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM DOCENTE; INÍCIO DA CARREIRA; TRAJETÓRIAS FORMATIVAS.

Abstract Higher education professors face great challenges regarding training to perform such professional activity. The absence of a specific pedagogical training intended for this teaching level has induced us to reflect about learning to be a professor as a process in construction throughout the career, which includes constructive movements and positive ambience. This discussion involves an experience report of three observations of classes carried out in a Higher Education Community Institution in Santa Maria-RS. The aims of the study were: to comprehend the pathways involved in the training trajectories and to analyze the professional, personal and institutional aspects employed in the professional development, focused on learning to teach. The research instruments were interviews and the descriptive memorial, considering the narrative investigative approach and the discursive textual perspective as foundation for analysis of the narratives of the professors. We understand that the activity of narrating the training trajectories may produce, as regards the professor, a reflexive activity, imperative to the constitution of being-a-professor, considering knowledge emerges from experience, integrating epistemology of the practice. Therefore, the remembrance of the training trajectory enables the emergence of the constructive movement of this new identity, “being-a-university-professor”, considering the transition of education professionals towards professors in training process and construction of professional autonomy.

KEYWORDS: TEACHER’S LEARNING; BEGINNING OF THE CAREER; TRAINING TRAJECTORIES.

RESUMEN En el contexto actual, los profesores de la Enseñanza Superior enfrentan grandes desafíos en cuanto a la formación para el ejercicio de esa actividad profesional. En ese sentido, la escasa oferta de una formación pedagógica para ese nivel de enseñanza nos ha inducido a reflexionar sobre el aprendizaje de la docencia como un proceso en construcción a lo largo de la carrera, admitiendo movimientos constructivos y ambientación positiva. Así, la discusión que aquí se presenta involucra el relato de tres experiencias de observación en niveles de enseñanza realizados en una Institución de Enseñanza Superior Comunitaria

de la ciudad de Santa Maria-RS. Para ello, los objetivos del trabajo fueron: comprender los caminos vinculados a las trayectorias formativas y analizar los aspectos profesionales, personales e institucionales empleados en el desarrollo profesional que incidieron en el aprendizaje de la docencia. Además, como instrumentos de investigación, se utilizaron entrevistas y el memorial descriptivo, considerando el abordaje investigativo de carácter narrativo y la perspectiva textual discursiva como base para el análisis de las voces de los docentes. En esa medida, comprendemos que la tarea de narrar las trayectorias formativas es capaz de producir, en el docente, una actividad reflexiva indispensable a la constitución del ser profesor, llevando en cuenta que el conocimiento emerge de la experiencia, integrando la epistemología de la práctica. De esa forma, el rescate de la trayectoria formativa revela el movimiento constructivo de esa nueva identidad, “volverse profesor universitario”, al considerar la transición de profesionales de la educación a docentes en formación y construcción de una autonomía profesional.

PALABRAS CLAVE: APRENDIZAJE DOCENTE; INICIO DE CARRERA; TRAYECTORIAS FORMATIVAS.

INTRODUÇÃO

O período de iniciação profissional no ensino superior guarda em si características específicas compreendendo desde aprendizagens sobre o aprender a ensinar até o aprender a ser. Nesse viés, releva expor que o contexto atual tem nos apresentado um novo perfil discente que desafia os sentidos e significados do ensino universitário, lançando a necessidade de contínua aprendizagem de ser professor.

Na fase de iniciação à carreira, o equilíbrio entre as dimensões pessoais e profissionais pode garantir um suporte ao professor diante dos desafios que a socialização nessa “nova realidade” lhes apresenta. Uma das principais inquietações vivenciadas pelo docente iniciante é a adaptação ao contexto institucional, que na maioria das vezes é desconhecido, incluindo desde a adequação aos paradigmas educacionais vigentes, o rompimento com alguns modelos e valores de ensino até a construção do sentimento de pertença ao meio social. A constituição de relações sociais autênticas e de caráter colaborativo entre colegas de trabalho que tenham objetivos e interesses afins, atua como um fator positivo para a construção de uma cultura ou de uma concepção de desenvolvimento profissional ao longo da vida na docência.

No que tange aos programas de iniciação ao ensino para professores iniciantes na educação superior, cumpre esclarecer que estes são empregados como dispositivos formativos em torno de um ensino de qualidade. Mas, eles são quase inexistentes no Brasil. Tais programas de iniciação começaram a aparecer no início dos anos 80, principalmente em Estados norte-americanos, voltados para o atendimento aos professores iniciantes na Educação Básica. Os mesmos tinham dois caracteres principais: a centralidade nas problemáticas de desenvolvimento profissional das escolas e a ênfase na assessoria por meio de mentores ou supervisores, os quais assistiam individualmente os professores iniciantes (MARCELO, 1999).

Desse modo, ao estudar as características desses programas, percebemos que entre os principais objetivos dos mesmos estão: - apoiar os professores iniciantes na ampliação do conhecimento que têm sobre si mesmos e sobre os alunos e acompanhar o desenvolvimento do conhecimento docente em torno do contexto educacional em que se encontra. Os mesmos, pretendem, ainda: - acolher os formadores que estão residindo a pouco na localidade da instituição, tendo em vista o meio sociocultural de origem e as suas necessidades de formação.

Nessa medida, embora as publicações brasileiras abordando o tema da formação do professor iniciante na educação superior sejam poucas, pode-se elencar um grupo de pesquisadores que vêm se debruçando sobre essa discussão. São os estudos de: Isaia, Maciel e Bolzan (2011), Marin (2014), Passos, Silva e Marquesi (2014). Outra investigação relevante foi a de Marlí André (2012). Embora o mesmo apresente uma reflexão sobre as políticas e programas de apoio aos professores iniciantes, o seu enfoque não abrange a formação de professores iniciantes para a atuação na Educação Superior. Contudo, André (2012) pontua a existência, no Brasil, de um movimento inicial para o delineamento de políticas de apoio aos professores iniciantes e, afirma que as propostas desenvolvidas em nosso país estão diretamente relacionadas com as demandas regionais.

Incumbe expor que as pesquisas identificadas, nessa breve revisão de Estado do Conhecimento, têm sido desenvolvidas por estudiosos das seguintes instituições: Universidade Federal de Santa Maria, Universidade de São Paulo, Universidade Católica de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Um dos principais estudiosos da área, o professor Carlos Marcelo García, da Universidade de Sevilha, coordenou, com o Grupo de Investigação Idea, o “Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência”. O evento está na quinta edição, e vem acontecendo desde 2008, sendo que a primeira edição ocorreu em Sevilha; 2010 em Buenos Aires; 2012 em Santiago do Chile, e 2014 no Brasil. Ademais, essa é uma iniciativa que visa à consolidação de um espaço de encontro, compartilhamento e reflexão em torno da formação dos professores iniciantes na carreira.

A preocupação com a melhoria da formação inicial e o investimento em formação continuada de professores ganharam força após a promulgação da LDB 9.394/96. A partir de então, o próprio Ministério da Educação tem se ocupado, tanto com a qualidade dos cursos de formação inicial de professores, como com a construção de projetos que desenvolvam a formação continuada dos mesmos. Desde então, o Instituto Superior de Educação (ISE) começou a responsabilizar-se com a implantação dos programas e cursos de formação inicial e continuada de docente. Em 1997, conforme o que está disposto no art. 8º. do Decreto n.º 2.306, de 19/08/97, a formação de professores deixa de ser uma responsabilidade exclusiva das Faculdades de Educação para ser também um compromisso do governo. Assim, além das universidades e institutos federais de educação, a formação docente poderá ser realizada também em faculdades integradas ou isoladas e centros universitários.

No que se refere às políticas e programas de apoio aos professores iniciantes em nosso país, pode-se inferir que a primeira década do século XXI foi o período de maior investimento por parte do Ministério da Educação, quando se desenvolveram uma série

de programas de Formação Docente e apoio às instituições de Ensino. Entre eles estão: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA, o Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID, Educação para a diversidade, PRÓ-LETRAMENTO e o Programa de Formação Inicial para professores do Ensino Fundamental e Médio PRÓ-LICENCIATURA.

Entre os programas e políticas, atuais, de apoio à formação de professores, estão: Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica (PARFOR), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa Novos Talentos, Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Portal do Professor, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO Integrado, Programa Banda Larga nas Escolas, Programa um Computador por Aluno, Projeto Gestor – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica/Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC).

No que se refere à educação superior, cabe citar: O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-Graduação no País, Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP), Programa Pró-Equipamentos, Portal de Periódicos, Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior e Programa Escola de Altos Estudos. Assim, constata-se que nenhum dos programas e políticas está voltado para a formação dos professores iniciantes que atuam na Educação Superior.

Nessa ótica, cabe citar que os programas de iniciação à docência de brasileiros têm sido construídos baseados nas experiências de alguns Estados norte-americanos, a exemplo da Califórnia (MOFFETT, JOHN e ISKEN, 1987), Virgínia (MEDLEY, ROSENBLUM e VANCE, 1989) e o Programa de assessoria a professores mentores, desenvolvido na Europa, em Sevilha (MARCELO, 1991-1992).

No Brasil, não há pesquisa alguma nesse âmbito catalogada no Banco de Teses de Dissertações da Capes que abordem a formação de professores iniciantes na Educação Superior. Ainda, no Brasil, identificamos três exemplares de livros tratando do tema dos professores iniciantes, disponíveis para a aquisição na internet, entre os quais estão: “Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação” (NONO, 2011); “O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar” (CAETA e MASETTO, 2013) e “Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos” (GIOVANI e MARIN, 2014). O livro de Nono (2011) não aborda a iniciação na Educação Superior e sim na Educação Básica. Giovanni e Marin (2014) discutem a inserção na docência, enfatizando a carreira do professor do Ensino Básico e Caeta e Masetto (2013) exploram desde o cenário atual, onde os docentes trabalham, até o perfil dos discentes e o impacto das tecnologias no trabalho dos professores. Assim, visualizamos que as discussões apresentadas não exploram alternativas em prol da qualificação ou do apoio às especificidades da iniciação à docência no ensino superior.

Estudos como os de Papi e Martins (2008), Zanella (2011), Nono e Mizukami (2006) e André (2012) evidenciam a necessidade do desenvolvimento de investigações sobre professores iniciantes explorando a realidade brasileira, porque o período inicial de exercício profissional representa um dos momentos mais importantes para a consolidação da formação do professor, assim como para o seu desenvolvimento profissional.

Além desse aspecto, estudiosos como Marcelo (2010) e Isaia, Maciel e Bolzan (2011) enfatizam a importância do trabalho colaborativo entre os professores, considerando que os profissionais que sabem trabalhar em equipe, de modo a compartilhar conhecimentos e experiências, podem ser vistos como mais capazes de refletir e questionar as rotinas de trabalho pouco eficazes, contestar as concepções de ensino vigentes e vislumbrar novas perspectivas, sendo mais flexíveis no convívio com as diferenças e diante dos desafios do trabalho pedagógico, engajando-se ativamente em seu desenvolvimento profissional.

Diante desse cenário tanto nacional quanto internacional de estudos, pesquisas e políticas públicas acerca da formação do professor iniciante na educação superior, o presente artigo deriva de uma investigação qualitativa, tendo como público-alvo professores de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária da cidade de Santa Maria-RS. Todos os docentes que fizeram parte deste estudo lecionam na modalidade presencial de ensino. A referida instituição é reconhecida como uma das pioneiras do Rio Grande do Sul, na construção e no implanto de um programa institucionalizado, voltado à formação permanente e continuada de sua equipe docente. Consistindo, ainda, como a única instituição da cidade a desenvolver, no momento, o programa formativo de apoio aos professores. Diante disso, justificamos o motivo de nosso recorte de pesquisa apresentar como sujeitos de estudo um grupo de professores dessa instituição de educação superior.

Este estudo teve como objetivo compreender os percursos vinculados às trajetórias formativas que implicam a aprendizagem de ser professor, bem como analisar as condições profissionais e pessoais empregadas pelos docentes e pela instituição em prol do desenvolvimento profissional que incidiram na aprendizagem da docência em início de carreira na educação superior.

METODOLOGIA

Ao buscar compreender os percursos vinculados às trajetórias formativas que implicam a aprendizagem de ser professor em início de carreira na educação superior, optou-se pela abordagem metodológica de natureza qualitativa, por acreditar-se que ela permite compreender o comportamento e as experiências humanas, na tentativa de entender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e, também, descrever em que consistem esses mesmos significados, ou seja, baseia-se na percepção e na compreensão humana (STAKE, 2011).

Para tanto, foram realizadas atividades de observações em salas de aula no ensino superior em uma instituição de educação superior comunitária da cidade de Santa Maria-RS. Nessa ótica, cumpre esclarecer que as observações ocorreram com três professores em fase inicial da carreira docente, perfazendo um total de 36 horas de observação.

Já as entrevistas narrativas aconteceram, posteriormente, nos espaços das salas de aula dos docentes, e foram elaboradas tendo em vista dois tópicos guia, quais sejam: 1) Trajetórias profissionais e pessoais implicadas na aprendizagem da docência; 2) Experiências significativas de sala de aula.

A entrevista *narrativa semiestruturada*¹ é definida como um método de coleta de dados que requer um contexto específico e planejado para a sua realização. Ela pressupõe um clima amistoso de trabalho entre os envolvidos. Neste estudo, adotou-se a entrevista semiestruturada de cunho sociocultural, a qual é considerada uma possibilidade de [re]construção compartilhada, entre o pesquisador e o pesquisado, o que, neste trabalho, envolve a construção de um conhecimento em torno do constituir-se professor em fase inicial de carreira.

Cabe expor que as narrativas definem-se como o fenômeno em estudo e o método de investigação, na medida em que um discurso é enunciado, ele passa a ser [re]elaborado e [re]apropriado pelos sujeitos nele envolvidos. Nesse processo de construção conjunta entre o pesquisador e o pesquisado, coloca-se em cena a dimensão, descrita por Bakhtin (2010), inescotável do homem, enquanto sujeito em constante aprendizagem e interação/dialogicidade.

Além das observações e entrevistas, os sujeitos elaboraram *memoriais descritivos* acerca da sua trajetória formativa profissional e pessoal. O memorial, como outro instrumento de coleta de dados, define-se como um registro autobiográfico, contemplando uma narrativa histórica e reflexiva, por meio do qual pode-se descrever os acontecimentos significativos na trajetória acadêmica, profissional e intelectual do professor no âmbito do ensino superior. Esse instrumento tem sido, frequentemente, empregado no desenvolvimento de experiências de formação continuada de professores, porque narrar os acontecimentos que marcaram a vida na docência induz os docentes a [re]viver, [re]ordenar e [res]significá-los.

Assim, o memorial, possibilita a percepção dos elementos constituintes da identidade pessoal e profissional docente e, da importância das aprendizagens experienciais, da reflexão sobre o modo como o profissional se relaciona com a disciplina lecionada, com o currículo onde atua, com os estudantes e com a sociedade como um todo, e também amplia a nossa percepção acerca das representações da docência. Essa atividade reflexiva por ele eliciada contribui para o autoconhecimento docente, implicando desenvolvimento profissional.

Para a análise dos dados advindos das observações, das entrevistas e dos memoriais descritivos, o aporte teórico compreendeu os estudos de Connelly e Clandinin (1995), Freitas e Ramos (2010) e Bakhtin (2010).

¹ Entre os cuidados a serem tomados em seu desenvolvimento, Connelly e Clandinin (1995) descrevem a importância do estabelecimento de um clima amistoso de trabalho entre pesquisador e pesquisado, os cuidados com os procedimentos éticos, a capacidade de escuta do pesquisador e a atenção aos sentimentos manifestos na dinâmica da entrevista. A finalidade principal da entrevista, neste estudo, esteve no fato de ela ser um meio adequado para coletar narrativas orais dos professores sobre o processo de ensino e de aprendizagem; identificando as concepções, crenças, valores relacionados à realidade da iniciação na docência. Nessa direção, a atividade narrativa é considerada como instrumento de pesquisa capaz de nos conduzir à compreensão da relação dos sujeitos com sua realidade sociocultural em que pertencem. Na concepção de Freitas e Ramos (2010), o princípio fundamental da pesquisa na abordagem sociocultural está na dinâmica entre o contexto sociocultural e o sujeito, de modo que ambos constroem uma relação de dialogicidade no encontro de suas consciências para fins de aprendizagem e consequente transformação da realidade que pertencem.

PERCURSOS INICIAIS NA DOCÊNCIA

A literatura sobre o professor em início de carreira vem crescendo nos últimos tempos. Mesmo que os estudos em torno da formação de professores iniciantes na educação superior ainda sejam insuficientes, eles estão ganhando em espaço nas discussões em meio à Pedagogia Universitária.

Nesse prisma, pesquisadores, como Tardif (2007), Cunha e Zanchet (2010) e Marcelo (2010), ponderam a necessidade de estudos envolvendo essa etapa da vida profissional dos professores que possam contribuir para a redução da deserção docente e que impliquem espaços formativos nas instituições de ensino nos quais professores mentores/tutores se mostrem como apoiadores aos professores menos experientes. Com isso, compreende-se que o desafio do ingresso na carreira docente precisa ser assumido como um compromisso da instituição e das políticas públicas, de modo que essa tarefa deixe de ser empregada como uma responsabilidade individual.

Com relação ao momento de “inserção na carreira” dos professores, Vonk *apud* Marcelo (2010) a define considerando o percurso entre a fase de professor em formação até a ocasião de um profissional autônomo, o que compreende um recorte de um contínuo no desenvolvimento profissional dos professores. Ocasião na qual o docente constrói um conjunto de valores, habilidades e conhecimentos necessários para a inserção na cultura universitária, o que envolve o desenvolvimento de um sentimento de pertença ao corpo profissional e à construção de um senso de compromisso com o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, Isaia, Maciel e Bolzan (2011) esclarecem pontuando que a carreira docente divide-se em três momentos: a inicial (0-5 anos); a intermediária (6-15 anos) e a final (16 anos em diante). É, no decorrer dessa trajetória, por meio de movimentos construtivos, que os professores, constroem um conjunto de conhecimentos necessários para o trabalho pedagógico, considerando a inexistência de uma preparação específica para a docência na educação superior, e que a sua inserção, nessa esfera de ensino, acontece, na maioria das vezes, de modo acidental.

Esse percurso, caracterizado pela transição de profissionais para professores autônomos, envolve o desenvolvimento de um estilo de trabalho que deve considerar as exigências da cultura institucional, o domínio da turma, o conhecimento sobre ensino e aprendizagem, ou seja, a dinâmica entre a competência pedagógica e a habilidade para o ensino de um conteúdo específico.

Nesse viés, Isaia, Bolzan e Maciel (2010) concordam com Marcelo (2010) e acrescentam afirmando que os estudantes e as redes de interação construídas desempenham um papel imprescindível na aprendizagem da docência, porque o profissionalismo se constitui baseado nas decisões coletivas, nas culturas de apoio mútuo e na aprendizagem colaborativa.

Cunha e Zanchet (2010) reforçam essa concepção ao defender o investimento na inserção dos jovens professores no campo educacional da docência, tendo em vista uma política institucional de acompanhamento para os iniciantes que vise autorizá-los a percor-

rer caminhos mais autônomos na construção da docência. Outrossim, os estudiosos consideram que estratégias como essa, que visam ao compartilhamento de experiências e à reflexão das mesmas, implicam a consolidação das identidades docentes e a qualidade dos processos educacionais.

Ainda sobre essa fase da profissão, Marcelo (2010) a denomina como período de inserção profissional na docência e a define tendo em vista o modelo “aterrisse como puder”, ao se referir ao modo como a profissão incorpora e socializa os novos membros. O autor discute esse aspecto comparando a docência a outras profissões e apontando a necessidade urgente de refletirmos sobre tais posturas, o que tem apontado reflexos gradativos nessa esfera do ensino.

Para Marcelo (2010) e Cunha e Zanchet (2010), o mais grave disso consiste nos índices de abandono/deserção profissional no período de inserção, o que pode ser amenizado via programas de inserção e apoio aos professores iniciantes. Nesse sentido, à guisa de exemplo, cabe elucidar as políticas institucionais que visem dignificar e valorizar a função do professor, priorizando as redes de interações e mediações entre os docentes colegas de trabalho com experiência e com um perfil de escutar, compartilhar ideias, na função de mediadores/tutores/mentores, para a construção de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes específicas a essa atividade profissional.

Ao considerar a ocasião da inserção na docência e os processos relacionados à aprendizagem de ser professor que se constroem nessa fase, Isaia (2005, 2006) pontua o resgate das trajetórias pessoais e profissionais na construção de novos sentidos e significados sobre a docência, tendo em vista a inexistência de uma formação específica para o exercício da docência no ensino superior, o que é visualizado no despreparo tático de muitos professores nesse momento profissional. A autora verbaliza, também, que o professor se constitui a partir das relações que estabelece com seu percurso pessoal e profissional, assim como com a sua história sociocultural e geracional.

Para Huberman (1995), na fase de iniciação, os docentes enfrentam o desafio da sobrevivência e da descoberta ou descobrimento. Nesse sentido, o estudo nos mostrou como essas fases da vida se relacionam com o movimento de aprender a ser professor, principalmente com o processo de resiliência docente,² aspecto que pode ser percebido nas narrativas:

[...] foi uma disciplina que eu encontrei dificuldades, por estar seguro do conteúdo e querer do aluno um desafio maior do que ele poderia naquele momento. Percebi que o erro foi avançar demais no conteúdo (Professor 3).
Outro desafio é dar conta de tantas atividades além da sala de aula, elaboração de projetos, palestras, oficinas, conhecimentos dos projetos e programas da instituição, muitas leituras e estudos para preparar as aulas, pensar e elaborar cada encontro nos diferentes espaços da instituição, participar da formação continuada promovida por essa instituição de ensino superior (Professor 1).

2 A resiliência docente foi descrita por Bolzan (2012) como um dos movimentos da professoralidade universitária. Ela se expressa na capacidade de enfrentar, superar, redefinir e reestruturar-se diante dos desafios ou adversidades do trabalho pedagógico, assim como na capacidade do professor em construir novas estratégias de ensino no contexto ensino superior.

Nesse período, ocorre o *choque com a realidade*, de modo que o professor defronta-se com a percepção da complexidade de seu trabalho, questiona-se acerca da possibilidade de suportar as pressões e relaciona a realidade com as expectativas que vinha construindo sobre a docência (HUBERMAN, 1995). Nos estudos de Huberman (1995), essa fase de iniciação abrange um momento de descoberta e exploração, incertezas e experimentações que pretendem contribuir para o amadurecimento dos docentes.

Os estudos de Isaia, Bolzan e Maciel (2011) apontam que a entrada na carreira docente caracteriza-se como um dos principais movimentos em direção ao processo de constituir-se professor. É por meio do contato com os estudantes e com a dinâmica da aula universitária que o docente vai construindo os saberes necessários ao ensino. Além disso, os professores constroem relações interpessoais no contexto do trabalho que servirão de base para a socialização profissional.

No que se refere à inexistência de uma preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, os primeiros anos caracterizam-se como de grande relevância para a aprendizagem da docência e, conseqüentemente, para a construção do alicerce que envolve a profissionalização nesse campo do ensino. Nessa direção, entende-se a construção de espaços institucionais baseados numa cultura de compartilhamento e apoio mútuo são necessários para a sua adaptação ao contexto institucional e para a minimização da insegurança no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No estudo sobre a formação do professor, é necessário compreender os movimentos construtivos que envolvem o que Gross e Romana (2004) chamam de: “converter-se em professor”. Nesse processo, deve-se considerar os modos como cada docente vivencia e significa a dinâmica institucional, seus sentimentos, as etapas/ciclos da vida profissional e pessoal e os desafios inerentes ao trabalho pedagógico. Tudo isso é importante, na medida em que as aprendizagens que os mesmos constroem ao longo da carreira estão diretamente relacionadas aos processos vivenciais do desenvolvimento, à pessoa que eles são, o que compreende a sua personalidade e o contexto de onde vieram e onde se encontram.

Desse modo, compreende-se que os primeiros anos de docência representam um período de grandes aprendizados e enfrentamentos, os quais alicerçam todo o processo de constituição da professoralidade universitária.³ Entre os desafios impostos aos professores, de um modo geral, em fase de iniciação à carreira, estão: dominar o conhecimento disciplinar, reconhecer os alunos em sua diversidade e necessidades específicas-política da inclusão do Público-alvo da Educação Especial; conhecer o currículo e o contexto sociocultural; ter a gestão de sala de aula; conhecer e utilizar algumas tecnologias da comunicação e da informação como meio pedagógico para ensinar, construir redes de compartilhamentos de saberes e fazeres com grupos de professores pesquisadores, descobrir o seu estilo da docência,

³ O termo professoralidade foi definido por Isaia e Bolzan (2005, 2007) como um processo de construção do sujeito-professor que acontece ao longo na vida, marcado por reflexão e experimentação da prática docente. Ele se constitui mediado por redes de relações construídas nos contextos profissionais de atuação dos professores, em meio de lugares de aprendizagem onde emergem um conhecimento pedagógico compartilhado que qualifica o trabalho dos professores. A professoralidade está relacionada com a atividade realizada pelo docente quando desejava em identificar, compreender e ressignificar os conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação docente.

revelar valores e ações políticas e éticas, assim como ser reconhecido pelos pares em razão dos esforços engendrados para administrar todas essas tarefas e desafios.

Nessa direção, Marcelo (2010) pontua esse momento como um dos mais importantes na carreira do professor, porque é propício para a construção de aprendizagens indispensáveis ao exercício da docência, quais sejam a aprendizagem do ofício, a aquisição de aprendizagens que envolvem a interiorização de normas, valores e condutas locais e a construção da identidade docente.

Muitos professores, nos primeiros anos de experiência, sofrem de “choque com a realidade”, o que pode induzir à aprendizagem da docência. Nessa fase, os professores valorizam os conhecimentos práticos sobre a docência e atuam baseados no ensaio e no erro, o que acarreta, em alguns casos, uma espécie de reprodução de práticas de ensino observadas em outros professores; a solidão pedagógica; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino. Em situações mais críticas, pode-se visualizar o abandono da profissão. Em outros casos, quando o processo de resiliência docente está presente, o “choque com a realidade” incide a favor do desenvolvimento profissional, apoiado pela ambiência institucional⁴ e a alternância pedagógica.⁵

Cabe expor que, nessas fases de conhecimento da profissão, os docentes são desafiados a aprender a docência na experiência cotidiana com os estudantes e a aprendê-la no compartilhamento de saberes e fazeres com os colegas de trabalho, uma vez que inexistente uma formação específica para o exercício da docência nesse nível de ensino.

Além de não existir uma formação para a docência na educação superior, outro aspecto que interfere na atividade de ensino é o distanciamento presente entre a teoria e a prática existente na formação inicial. Nessa orientação, uma queixa recorrente dos docentes tem se configurado no sentido de os conhecimentos pedagógicos e teóricos advindos da formação inicial não serem suficientes ou estarem muito afastados das realidades educacionais. Tais lacunas têm sido abrandadas quando os professores participam de grupos de pesquisa no exercício da atividade de monitoria e a docência orientada.

Partindo desse entendimento, emerge nossa atividade de pesquisa com três professores em fase inicial da carreira, posicionados entre os três primeiros anos de experiência na educação superior. Esses serão identificados, ao longo deste artigo, como: Professor 1, Professor 2 e Professor 3. Vejamos a seguir uma caracterização deles:

O *Professor 1* é licenciada em Pedagogia e atuou como docente orientada por quatro anos ao longo dos cursos de Mestrado e Doutorado. Ela trabalha há quatro meses como docente do Curso de Pedagogia na Instituição Comunitária e, paralelamente, como coordenadora pedagógica de uma escola pública da cidade de Santa Maria/RS. Na Educação Básica, sua experiência perfaz 27 anos.

⁴ A palavra ambiência universitária é definida por Maciel (2009) como um conjunto de forças ambientais objetivas, subjetivas e interpessoais que interferem positiva ou negativamente na capacidade de (res)significação das experiências profissionais incidindo no desenvolvimento profissional docente.

⁵ A alternância pedagógica é um termo cunhado por Bolzan (2009) à luz dos estudos de Ferry (2004). Ela é compreendida como um processo de reflexão sobre o exercício da docência capaz de construir outras maneiras de pensar e se constituir como um professor do ensino superior (BOLZAN, et al., 2010).

O *Professor 2* é bacharel em Ciências Contábeis e atua na Instituição Comunitária há três anos. Ele possui especialização em Controladoria e Mestrado em Ciências Contábeis pela Universidade e, atualmente, está em processo de doutoramento pela mesma instituição. Ademais, ele atuou como professor substituto por dois anos em uma instituição de ensino superior pública, nos Cursos de Ciências Contábeis e Administração e trabalhou como assessor contábil em empresas.

O *Professor 3* possui Curso de Magistério; Graduação em Educação Especial; Mestrado em Educação e Doutorado em andamento em Educação. Ele atuou na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, cursos de Especialização na modalidade presencial e a distância. Atualmente, é professor em diferentes cursos de graduação com a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Cunha e Zanchet (2010) enfatizam as iniciativas institucionais, visando ao acompanhamento e à formação de iniciantes, o que revela que o processo de inserção profissional dos professores não consiste num compromisso individual apenas, mas um desafio institucional das políticas públicas. Os estudos de Isaia, Maciel e Bolzan (2011, p. 436) corroboram com isso ao pontuarem que o ingresso na carreira universitária caracteriza-se em um dos momentos mais relevantes da dinâmica formativa, o qual mereceria um acompanhamento específico em termos formativos, baseado em um programa institucional efetivo de inserção à docência, almejando o desenvolvimento da autonomia docente.

TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS/PESSOAIS E PROCESSOS FORMATIVOS

Na construção deste estudo, empregamos o termo “trajetórias formativas” para nos referirmos a um trajeto sistemático, organizado e autorreflexivo que se organiza por meio da apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres específicos na educação superior. Tal processo conta com mediações construídas em redes de interações onde o conhecimento pedagógico compartilhado advém (ISAIA e BOLZAN, 2007).

Nessa ideia, cumpre esclarecer que as trajetórias formativas compreendem períodos que envolvem desde a fase de escolha da profissão, a formação inicial até a formação continuada dos professores. Corroborando com isso, Isaia (2005) faz referência ao aspecto vivencial da trajetória dos professores, pois a articulação do pessoal com o profissional contribui para que os professores se transformem ao longo do tempo. Ademais, as fases da vida, ao serem entrelaçadas aos desafios profissionais, podem conduzir os professores ao compartilhamento de experiências e, conseqüentemente, a novas formas de fazer a docência.

Cabe elucidar que o termo Processo Formativo docente foi definido por Isaia (2006) como um conjunto de elementos que compreendem aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, contemplando ações auto, hétero e interformativas. Tal processo envolve uma dinâmica de aprendizagem que pode ser nomeada de movimento construtivo tecido nas fases da vida e da profissão. No caso dos primeiros anos de carreira, os docentes enfrentam um processo de reconstituição das imagens, das posturas pessoais e profissionais, das performances de professores durante a sua escolarização e formação ini-

cial. Para a autora, o processo formativo pode ser entendido como um sistema organizado, no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para a docência quanto aqueles que atuam como professores.

Nesta sessão, discutiremos dois dos marcadores advindos dos memoriais e observações desenvolvidas nas três classes de educação superior: resiliência docente e o papel da ambiência institucional para a aprendizagem da docência de professores em fase de inserção profissional.

A *resiliência docente* é compreendida como um movimento construtivo da docência que envolve a trajetória dos professores, impulsionando-os a [re]vivenciar e enfrentar as experiências profissionais difíceis, de modo a percebê-las como parte essencial de um percurso que visa o desenvolvimento. Em se tratando de professores, a resiliência pode ser identificada naqueles que possuem uma condição melhor de adaptação positiva diante dos desafios do trabalho docente, aqueles que desenvolvem a confiança, a capacidade de perceber o que há de positivo e as aprendizagens, a iniciativa para superar as dificuldades e a autonomia para buscar conhecimentos e apoio com pessoas mais experientes que contribuam para o aprimoramento do trabalho pedagógico (PUIG e RUBIO, 2012). Nessa direção, a resiliência esteve presente nas narrativas e memoriais dos professores que fizeram parte deste estudo, expressando-se assim:

A inserção no espaço da escola de surdos e o convívio que se deu na realização do estágio final do curso permitiram que novos atravessamentos acontecessem. Desse modo, fui envolvida por proposições que lançavam questionamentos sobre os aspectos curriculares na construção das identidades surdas, levando-me a pesquisar tais relações no contexto da escola de surdos (Professor 2).
Tenho expectativa de poder continuar na atividade de forma que possa aprender e me autodesenvolver a cada aula ou semestre, a cada atividade extra, principalmente na pesquisa em par com os alunos (Professor 1).
Nesse período, incentivado pelo meu orientador, prestei concurso para professor substituto na UFSM, porém sem êxito. Motivo: insegurança. Resultado pessoal: motivação para melhorar e conseguir em outra oportunidade. A desistência pura e simples nunca fez parte da minha vida (Professor 3).

O outro marcador que emergiu deste estudo nomeia-se: *a aprendizagem de ser professor viabilizada pela ambiência institucional*. Nesse sentido, Maciel (2009) explica que a ambiência profissionalizante pode contribuir no processo formativo dos professores, quando determinadas forças ambientais objetivas, subjetivas e interpessoais atuam positivamente na capacidade de [res]significação dos professores sobre a atividade docente, incidindo, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional destes.

Ainda no que se refere à ambiência positiva, compreende-se que ela está, intimamente, relacionada com as redes de interação construídas entre os professores mais experientes e os que estão em fase de iniciação. As narrativas que seguem explicitam duas experiências envolvendo compartilhamento de experiências viabilizadas pela construção de climas agradável nas instituições, as quais têm sido fundamentais para a construção das aprendizagens docentes, como observamos nas vozes a seguir:

A possibilidade de atuar em classes de graduação com a orientação de uma professora experiente, neste campo, é um modo de aprender a ser professor na educação superior, o curso deveria de dar mais ênfase nesta atividade (Professor 1). [...] considero que minha experiência, em contínua mutação, tem sido importante para mim enquanto profissional, pelos conhecimentos teóricos trocados com outros professores, mais experientes, bem como práticos, com professores e alunos. Como ponto extra, percebo uma evolução pessoal, refletida no convívio com outras pessoas e no entendimento das formas de comportamento e aprendizado das pessoas (Professor 2).

Assim, Isaia e Bolzan (2009) compreendem a produção da docência a partir da trajetória docente, na qual o professor é desafiado a construir formas para apropriar-se de estratégias de aprendizagem que favoreçam o domínio de conhecimentos específicos do campo, articulados com a dimensão pedagógica. A atividade de assimilação desse conjunto de conhecimentos é mediada pela reflexão sobre a ação, induzindo os professores a níveis mais avançados de aprendizagem por meio da tomada de consciência de sua prática educativa.

Além disso, foram identificados, no memorial do Professor 2 e na narrativa do Professor 3, a percepção dos docentes quanto à existência de uma ambiência positiva na instituição em estudo, o que, certamente, contribui para a motivação em aprender cotidianamente o exercício da docência universitária. Isso pode ser explicitado assim:

Sinto-me bastante feliz por ter sido bem recebida na Instituição pela Reitoria, por colegas professores, pela Coordenadora do Curso em que estou lotada e pelos funcionários que sempre procuraram auxiliar diante de alguma dúvida (Professor 2).

O bom ambiente de trabalho, o coleguismo, as acadêmicas que demonstram interesse em cada proposta de trabalho, o trabalho que as acadêmicas vêm realizando em seus estágios, a organização e a funcionalidade da instituição, tudo funciona em cadeia, cada um cumprindo a sua parte isto torna o trabalho de cada um frutífero (Professor 1).

Sendo assim, acredita-se que a dinâmica da formação pode ser facilitada pelo funcionamento institucional. Ademais, o clima amistoso citado pelos docentes seja advindo da relação com os estudantes, seja oriundo da relação com os colegas de trabalho ou funcionários da instituição, implica na resiliência docente na medida em que o professor compreende que os desafios do trabalho podem ser compartilhados e, até mesmo superados, o contexto profissional passa a atuar como um fator de proteção para a saúde dos professores.

Diante das falas/vozes/ditos, das palavras redigidas nos memoriais e das observações que realizamos na sala de aula dos docentes, foi possível perceber que a aprendizagem da docência é favorecida pela ambiência positiva presente nas unidades universitárias, seja nas experiências anteriores à docência no ensino superior, via compartilhamento de experiências com professores mais experientes, seja nas ocasiões atuais dinamizadas nas relações com os estudantes e colegas de trabalho.

Desse modo, nossas observações na sala de aula do Professor 1 e Professor 3 trouxeram subsídios para refletir sobre a ambiência implicada na aprendizagem de ser professor. A organização das classes e a postura do professor revelavam um clima positivo. As dinâmicas metodológicas adotadas eram diversificadas e permitiam o compartilhamento de experiências entre os estudantes e a professor. Entre as metodologias adotadas pelos docentes, estavam o emprego de trabalhos em grupo, jogos pedagógicos e seminários reflexivos.

Durante as observações das aulas, identificamos algumas situações que apontaram para a influência do clima relacional entre os professores e os estudantes no manejo com as variadas situações desafiadoras. O Professor 1 enfrentava o desafio de ministrar aulas à noite para um número pequeno de estudantes, as quais, em sua maioria, trabalhavam durante o dia. Esse professor adotava com as alunas a modalidade do diário de aula como um instrumento de reflexão da ação pedagógica e da aprendizagem dos estudantes. Desse modo, compreendemos que a ambiência construída pelo professor e alunas tem se configurado como gerativa de aprendizagem.

Na observação do Professor 3, verificamos o mesmo aspecto. A ambiência organizada no espaço da sala de aula, auxiliando o formador na compreensão e aproximação do conteúdo com a necessidade e interesses dos estudantes. Assim, as vezes que seguem evidenciam o presente aspecto:

Ao atuar como professora de Libras em diversos cursos de graduação, de áreas diferentes, é importante relacionar os saberes da disciplina à formação profissional dos alunos, conforme delineamento feito no PPC dos Cursos, a fim de que utilizem o conhecimento acerca da língua de sinais e dos sujeitos surdos na sua vida, tanto profissional quanto pessoal (Professor 3).

[...] como vou organizar o trabalho pedagógico para dar conta de turmas numerosas, para minha surpresa a turmas têm de 12 a 15 alunos, agora pensava o que ia fazer para envolver 12 alunas durante cinco períodos consecutivos, à noite, e ainda, e em uma das turmas na sexta-feira (Professor 1).

Com isso, explicita-se a importância dos saberes da experiência na aprendizagem docente, uma vez que os docentes no âmbito do ensino superior não apresentam formação específica para a prática pedagógica e que a aprendizagem da docência está alicerçada na relação entre a formação profissional recebida e o processo formativo em andamento (ISAIA; BOLZAN, 2004). Assim, para Isaia e Bolzan (2009), a docência no ensino superior envolve um processo em que o devir e o transformar-se deveriam estar muito presentes no cotidiano dos professores, para que, assim, os professores assumissem uma postura de abertura às aprendizagens.

O presente aspecto está relevado nas seguintes narrativas:

Sendo essa atividade desempenhada continuamente com pessoas diferentes a cada disciplina e semestre, tenho, como principal desafio, aperfeiçoar-me como professor. [...] Tenho expectativa de poder continuar na atividade de forma que possa aprender e me autodesenvolver a cada aula ou semestre, a cada atividade extra, principalmente, na pesquisa em par aos alunos (Professor 1).

Como vou organizar o trabalho pedagógico para dar conta de turmas numerosas, para minha surpresa a turmas têm de 12 a 15 alunos? Agora pensava o que ia fazer para envolver 12 alunas durante cinco períodos consecutivos, à noite, e ainda, e em uma das turmas na sexta-feira? Comecei a organizar os planos de ensino pensando nesta demanda criar aulas envolventes [...] (Professor 2). A experiência no ensino superior é, para mim, instigante e ao mesmo tempo prazerosa. A cada nova turma, a cada novo início de semestre é preciso reavaliar a metodologia de ensino, os materiais e recursos utilizados de modo que o conteúdo trabalhado se torne significativo e traga questões atuais (Professor 3).

Além desse aspecto local, que incide diretamente na aprendizagem da docência, a qualidade do processo formativo dos professores está diretamente relacionada ao incentivo ou às ações institucionais implicadas na contextura da professoralidade para o ensino superior. Bolzan e Isaia (2006) apontam aspectos mais gerais que incidem na constituição do ser professor, entre os quais estão: a progressão na carreira independe de uma formação específica para o trabalho no ensino superior e sim da titulação e produção científica na área e a ausência de espaços institucionais voltados à reflexão sobre o exercício da profissão; o compartilhamento de experiências; e a conscientização sobre o processo de aprendizagem da docência.

Ainda no que concerne à ambiência positiva, para os professores que fizeram parte deste estudo, o espaço formativo permanente oferecido pela instituição designado como Programa Saberes.⁶ desempenha um papel fundamental para sua formação. Na concepção dos professores, a proposta de capacitação docente tem contribuído para a construção de vínculos com os colegas em torno de afinidades teóricas ou no compartilhamento dos desafios do trabalho pedagógico, assim como garante uma compreensão sobre a dinâmica organizacional da instituição. Como destaque da relevância dessa proposta formativa, o Professor 2 pontua que: O programa traz excelentes espaços para o encontro dos novos professores e funcionários com o grupo gestor e colegas que estão há mais tempo na instituição (Professor 2).

Corroboram com isso pesquisas atuais sobre qualidade de ensino, uma vez que estas têm indicado que a excelência formativa não se encerra no estudo sobre a titulação do corpo docente, mas se revela em termos de investimento em profissionalização e formação permanente dos professores, bem como o protagonismo do professor ao participar do processo formativo.

Nesse íterim, ao considerar essa realidade em torno da necessidade da construção de um repertório de conhecimentos necessários ao ensino, os docentes passam a ser compreendidos como os principais responsáveis pelos processos constitutivos da professoralidade.

⁶ O Programa Saberes, sediado no Centro Universitário no qual foi realizado este estudo, foi institucionalizado no ano de 2000, pela Pró-reitoria de Graduação. O Programa caracteriza-se como um espaço formativo permanente e continuado, presencial e virtual, que desenvolve atividade como oficinas, palestras, debates e conferências em torno do tema da Educação Superior. O objetivo dele é qualificar a prática docente universitária, contribuir para a construção de uma cultura reflexiva acerca da trajetória formativa e sobre as implicações da mesma no desenvolvimento da identidade do ser professor (PROGRAMA SABERES, 2014).

São eles que conhecem melhor suas fragilidades, necessidades, desafios e potencialidades no campo da pedagogia universitária. Ao perceberem a implicação dessa tomada de consciência em sua formação, os docentes poderão criar novas formas e ser e fazer a docência.

Ao se referirem ao desenvolvimento da professoralidade, Isaia e Bolzan (2007) pontuam, entre os elementos necessários para que a docência se legitime, o investimento em espaços de reflexão e reconstrução da prática, tendo em conta a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores na constituição de sua trajetória formativa. Sobre a reflexão é possível afirmar que ela se caracteriza como um elemento de extrema relevância no processo formativo dos professores, considerando que do mesmo modo como nasce a reflexão nascem as funções psicológicas superiores, em contexto de interação entre as pessoas, do plano externo ao interno (VYGOSTKSY, 1995).

Desse modo, compreende-se os sentidos e significados atribuídos às vivências que compõem a trajetória pré-profissional (escolarização inicial, básica ou educação superior) como importantes para a construção de um conjunto de conhecimentos necessários para o trabalho na docência superior.

Assim, em se tratando de considerar o entendimento dos sentidos e significados engendrados nesse processo construtivo, faz-se necessário particularizar os casos em estudo para realmente compreender como cada professor, diante de sua subjetividade, está constituindo-se como professor. Essa construção acontece em meio ao contexto sociocultural em que se encontra e as fases de seu desenvolvimento, como adulto, que incidem na relação com a carreira, com o grupo de colegas professores e com os estudantes. Assim, tecemos a trama que alicerçará nossa investigação sobre os professores principiantes, considerando que a aprendizagem da docência no ensino superior consiste em um processo ininterrupto, permeado pelo compartilhamento e reflexão de experiências, pela resiliência docente e pela ambiência positiva.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O marcador designado *saberes dos professores* advindo das narrativas/vozes/ditos dos docentes e das observações nas classes dos mesmos foi o aspecto que melhor explicitou o movimento que os mesmos realizam para desenvolver-se profissionalmente. Saberes esses – definidos por Tardif (2007) como construídos nas vivências escolares, universitárias, provenientes da experiência na profissão e elaborados a partir das experiências de vida na família – que, ao serem (re)vividos pelos professores iniciantes, trazem subsídios para qualificar as práticas pedagógicas.

Esse aspecto é explorado por Tardif (2007, p. 61) ao ponderar: “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar”. O que também pode ser visualizado nas seguintes narrativas:

Sempre falo que a experiência da docência orientada foi uma das aprendizagens mais significativas do curso tanto do mestrado como do doutorado (Professor 1).

Durante minha trajetória docente, apesar de curta, tive a oportunidade de experimentar dois momentos bastante distintos: o início, com ausência de experiência e orientação, sem qualquer base pedagógica, além da própria observação dos meus professores anteriores, com os quais aprendi muito do que sei hoje sobre a profissão e o momento atual, em que o mestrado, como um período de aprendizado para desenvolvimento da pesquisa e reflexão sobre as questões acadêmicas, propiciou conhecimentos ímpares à continuidade do aperfeiçoamento nessa atividade (Professor 2).

Os desafios são inúmeros, ao mesmo tempo que percebo que a experiência na educação básica foi importante para este processo que estou vivendo agora – porque consigo fazer muitas relações da teoria com a prática – noto que a aprendizagem está para além da perspectiva de fazer relações, aproveito esses espaços que transito na educação básica, por exemplo, as escolas, a secretaria de educação, o conselho municipal [...]. Isto está sendo um processo muito rico, consigo dar sentido ao que as acadêmicas estão estudando (Professor 1).

Já o Professor 3 sinaliza a importância dos saberes e conhecimentos construídos em sua atuação em diferentes níveis educacionais e modalidades de ensino para o seu processo de constituição do ser professor no contexto do Ensino Superior. Assim ele explicitou:

Minha experiência como docente perpassa diferentes níveis e modalidades de ensino. Atuei na educação infantil, no ensino fundamental e superior (também em cursos de especialização) na modalidade presencial e a distância. [...] Durante o curso de graduação sempre participei de projetos de pesquisa e extensão.

No que concerne à importância dos conhecimentos advindos das experiências com a profissão, Josso (2004) compreende a experiência por meio de três modalidades: “ter experiência” (vivências, não intencionais, que se tornaram significativas); “fazer experiência” (situações e acontecimentos que provocamos) e “pensar sobre as experiências” (vivências que foram desenvolvidas com a intenção de se tornarem experiências).

Dessa forma, um docente que domina o saber específico de seu campo de atuação nem sempre possui o conhecimento pedagógico referente ao saber fazer ou possui habilidade reflexiva sobre seu trabalho. No que se refere a isso, acredita-se que a qualidade da educação precisa ser pensada, tendo em vista o professor como peça chave do processo educativo.

Os professores, ao se inserirem na carreira universitária, defrontam-se com uma série de desafios em função: da necessidade de fazer o entrelaçamento entre os saberes específicos e os saberes-fazer acerca da prática docente universitária; dar conta de inúmeras disciplinas para ministrar; turmas com muitos estudantes para interagir, bem como reconhecimento das políticas e dos espaços institucionais. Todos esses condicionantes desencadeiam um processo de adaptação de múltiplos fatores.

Desse modo, releva expor que o período de iniciação à docência, de acordo com Marcelo García (2010), representa um ritual que permite a inserção na cultura docente do professor em início da carreira com os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão e a integração com a instituição.

Os docentes, em fase de início de carreira acadêmica, que possuem na sua trajetória formativa a formação em Licenciatura, têm um diferencial em relação à atuação na sala de aula, em função de que foram preparados para o exercício da docência, porém não para a docência no ensino superior. Por outro lado, profissionais como os dentistas, os advogados, os engenheiros, os arquitetos entre outros, conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104) “[...] dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” Portanto, aprendem a serem professores na sua atuação docente, muitas vezes influenciados pelas representações de seus antigos professores e vivências da fase de escolarização inicial. Embora, muitos cursos de Mestrado e Doutorado integrem no rol de disciplinas algumas discussões em torno da metodologia do ensino superior e também exijam a participação na Docência Orientada, estes ainda deixam uma lacuna no que se refere à formação do professor para o exercício da docência para o ensino superior.

Nessa direção, Morosini (2001, p. 11) questiona a formação oferecida pelas instituições ao afirmar que:

Quem é o docente universitário? [...] Se nos reportarmos à formação docente, não há uma unidade. Exige-se, cada vez mais, capacitação permanente em cursos de pós-graduação da área de conhecimento. Mas o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico? Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*.

A partir da reflexão sobre como se constitui o docente universitário, entende-se que a formação permanente é necessária, porém essa formação precisa estar baseada em elementos constitutivos do desenvolvimento profissional docente e dos saberes e fazeres referente à docência universitária, necessitando de continuidade ao longo da sua trajetória profissional. Nessa ideia, segundo Tardif (2000, p. 13-14), “[...] a noção de “saber” tem um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

Marcelo (2010) destaca que a formação docente é o pilar básico do próprio desenvolvimento profissional e necessita fomentar a reflexão e a investigação a respeito da prática docente, problematizar o processo de transformação do ser professor no sentido de uma reconstrução do conhecimento sobre ensinar. Por fim, para o autor, é necessário reconhecer que a formação inicial é incompleta, que acontece em um processo formativo mais longo e integrado em uma perspectiva do desenvolvimento profissional contínuo.

Por isso, a reflexão deve também ser sobre a ação docente, mesmo que ainda no início, vinculada à formação permanente, imbricada nas demandas dos saberes docentes. Assim, essa formação aponta para a valorização dos processos de produção do saber docente.

Formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um imbricado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber – saber e o saber – fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 183).

Portanto, o processo formativo precisa ser vivenciado e constituído pelo professor por meio de discussões, reflexões e análise da docência universitária, para que ele possa estabelecer as relações entre o cotidiano da sala de aula universitária, entrelaçando com a sua área de conhecimento. Esse processo formativo diante do pressuposto docente não pode ser estanque, somente nos encontros presenciais, precisa ser dinâmico, interativo, reflexivo, compartilhado e em rede.

APROFUNDAMENTOS FINAIS

O início na carreira marca um momento de grandes transformações e aprendizagens profissionais e pessoais. Ademais, a ambiência institucional positiva contribui para a minimização da insegurança inicial advinda do despreparo tático e a resiliência docente que se expressa em maior autoestima pessoal e profissional, implicando o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que visam qualificar as práticas de ensino.

Deste modo, os professores que participaram deste estudo revelaram como essenciais na construção dessa nova identidade: as experiências de socialização prévia durante os anos em que foram estudantes, observavam o professor ensinando ou colaborando com ele como pesquisador de um projeto de pesquisa; as práticas de ensino desenvolvidas nos cursos de doutoramento, as experiências advindas das atividades profissionais em outros níveis de ensino ou esferas profissionais, e a ambiência institucional e a resiliência docente como facilitadoras na resolução dos desafios do trabalho pedagógico.

A resiliência docente expressa nas narrativas, nos memoriais e nas práticas pedagógicas consistiu no principal movimento construtivo da docência universitária oriundo deste estudo. Diante disso, a resiliência dos professores mereceria ser abordada nas políticas de formação permanente como um dispositivo capaz de minimizar o isolamento dos professores ao se depararem com as adversidades da profissão, amenizar as angústias e ansiedades dos professores, o que, conseqüentemente, atua na prevenção do adoecimento profissional e na qualidade do ensino.

O momento da vida dos professores relacionado com a inserção na docência na educação superior necessita ser entendido com a devida importância, de modo que possa ser vivenciado como uma parte do processo de formação permanente dos docentes, que requer apoio no conhecimento e na reflexão sobre os desafios específicos do início de carreira. Nesse viés, faz-se necessário que as instituições de educação superior invistam em programas de formação destinados a professores iniciantes, nos quais sejam construídos uma cultura institucional em torno do trabalho colaborativo e reflexivo a respeito da ação. Assim, é fundamental propiciar lugares de formação em que as práticas bem-sucedidas

são valorizadas e novos conhecimentos são construídos em teias interativas dialógicas de compartilhamento das experiências docentes.

Além disso, o professor precisa estar engajado nessa proposta formativa da aprendizagem da docência na educação superior, no sentido de autogestão do seu processo formativo permanente. Assim, esse movimento se constitui pela necessidade resultante da práxis e das múltiplas inquietações provenientes do processo adaptativo resiliente necessário ao professor no início da carreira. Contudo, conclui-se que a constituição da docência no âmbito da educação superior se configura na trajetória formativa reflexiva ao longo da carreira. Em função da inexistência de uma preparação prévia para o desempenho dessa função, da complexidade da profissão docente e da quantidade de exigências a ela atribuídas, considera-se como imprescindíveis nessa fase: capacidades de adaptação às condições institucionais, habilidade para trabalhar em grupo e assumir a condição de aprendente por toda a vida e, capacidade em perceber os desafios e as crises profissionais e pessoais como capazes de contribuir para a [res]significação da vida na docência.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marlí. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742012000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt, 2012. Acesso: 30 abr. 2015.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal, 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BOLZAN, D. P. V. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2. ed., 2009.

_____. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. In: BERBEL, N. A. N.; PULLIN, E. M. M. P. (Org.). Pesquisas em educação: inquietações e desafios. Londrina: EDUEL, 2012.

BOLZAN, D. P. V. et al. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. Relatório de projeto de pesquisa interinstitucional e integrado. Bolsa PQ 10/2009, processo nº. 304863/2009-2, GAP/CE/UFSM, 2010.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489-501, set./dez. 2006. CAETA, C. G.; MASETTO, M. T. O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar, São Paulo: Senac, 2013.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Revista Educação: Porto Alegre*, v. 33, nº. 3, set./dez. 2010.

CUNHA, M. I. (Org.). *O professor universitário na transição de paradigmas*, 2. ed., Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2005.

FERRY, G. *Pedagogia de la formación*, 1. ed., Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FREITAS, M. T. A. RAMOS, B. S. (Orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem sócio-cultural: metodologias em construção*. UFGF, 2010.

GIOVANI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). *Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2014.

GROSS, B.; ROMANÁ, T. *Ser professor*. Barcelona: Octaedro, 2004.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: *Vidas de professores*. Nóvoa, Antônio (Org.). Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*, 7. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. A. *Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico metodológico específico para professores do Ensino Superior*. In: ALONSO, C. M. (Org.). *Reflexões sobre Políticas Educativas*. Santa Maria: Pallotti, 2005.

_____. *Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar*. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Docência na educação superior*: Brasília: INEP, 2006.

_____. *Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior*. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, v. 1, p. 95-106.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. *Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?* *Revista Educação*. V. 29, n. 2, p. 121-133. UFSM. Santa Maria/RS, 2004.

_____. *Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas*. In: X Seminário Nacional Universitatis. Porto Alegre: PUCRS/UFRGS, 2005.

_____. *Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 2007, Anais. São Leopoldo: UNISINOS.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. *Pedagogia Universitária: Desafio da Entrada na Carreira Docente*. **Educação**, Santa Maria, p. 425-440, out. 2011.

- JOSSO, M-C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.
- MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência [trans]formativa. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, v. 1.
- MARCELO, G. C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Barcelona: Porto Editora, 1999.
- _____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Revista brasileira sobre formação docente. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso: 5 dez. 2014.
- _____. Aprender a enseñar. Um estúdio sobre el processo de socialización de profesores principiantes. Madrid, 1991.
- _____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Instituto inovação educativa, 1992.
- MARIN, A. J. Preparando iniciantes para o ritual de inserção na docência no ensino superior. In: GIOVANI, L. M.; MARIN, A. J. (orgs.). Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2014.
- MEDLEY, D. M.; ROSENBLUM, E. P.; VANCE, N. C. Assessing the Functional Knowledge of Participants in the Virginia Beginning Teacher Assistance Program. In: The Elementary School Journal, vol. 89, (4), 1989. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/249134351_Assessing_the_Functional_Knowledge_of_Participants_in_the_Virginia_Beginning_Teacher_Assistance_Program. Acesso: 30 abr. 2015.
- MOFFETT, K. L.; JOHN, J. S.; ISKEN, J. A. Training and Coaching Beginning Teachers: An Antidote to reality shock. Educational Leadership. Disponível em: http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198702_moffett.pdf, 1987. Acesso: 30 abr. 2015.
- MOROSINI, M. C. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.
- NONO, M. A. Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Processos de Formação de Professoras Iniciantes, 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2015

Submetido em:25-11-2014

Aceito em: 8-5-2015