

SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORES FORMADORES INICIANTEs: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS¹

*Sebastião Kennedy S. Soares**
Universidade Federal do Tocantins
<http://orcid.org/0000-0002-5572-014X>

*Selva Guimarães***
Universidade de Uberaba
<http://orcid.org/0000-0002-8956-9564>

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa mais ampla de doutoramento que visou analisar trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior. Este trabalho está direcionado aos processos de socialização profissional de professores formadores iniciantes no Ensino Superior como eixo para analisar os desafios e possibilidades durante os primeiros anos de atuação dos formadores no contexto da docência universitária em cursos de licenciatura. O percurso metodológico do estudo foi baseado a partir da abordagem de história de vida (auto)biográfica, pesquisa bibliográfica, análise documental e estudo de campo, com a participação de seis professores formadores em início de carreira em instituições de Ensino Superior na região Norte. O percurso analítico foi elaborado à luz de uma reflexão interpretativo-compreensiva. Os dados sinalizaram que os formadores vivenciaram, nos processos de socialização em início da carreira na docência universitária, sentimentos de angústia, solidão pedagógica e institucional e incertezas, além da falta de informações, choque de realidade, sobrevivência e descobertas da/docência.

Palavras-chave: Socialização docente, professor formador iniciante, docência universitária, pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

SOCIALIZATION OF BEGINNING TEACHER EDUCATORS: (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES

This article is the result of a broader doctoral research project that aimed

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e realizado conforme os critérios da pesquisa com seres humanos CEP da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT). *Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação* da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: sebastiaoosilva@uft.edu.br.

** Doutora em História Social (USP). Pós-Doutora em Educação (UNICAMP). Professora permanente do PPGE da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Professora colaboradora do PPGE da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: selva.guimaraes@uniube.br

to analyze the formative trajectories of beginning teacher educators as they transition into university teaching roles. This work focuses on the professional socialization processes of these educators, examining the challenges and opportunities they encounter during their initial years in undergraduate programs. The methodological approach was based on (auto)biographical life history narratives, bibliographic research, document analysis, and a field study involving six beginning teacher educators in Higher Education institutions in Brazil's North region. The data were analyzed using an interpretive approach. The findings indicated that these educators experienced feelings of anguish, pedagogical and institutional loneliness, and uncertainty during their initial socialization into university teaching, in addition to a lack of information, reality shock, survival, and the process of discovering their identity as university teachers.

Keywords: Teacher socialization, beginning teacher educator, university teaching, (auto)biographical research.

RESUMEN

SOCIALIZACIÓN DE LOS FORMADORES DE DOCENTES PRINCIPIANTES: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Este artículo es el resultado de una investigación doctoral más amplia que tuvo como objetivo analizar las trayectorias formativas de los formadores de docentes principiantes en la educación superior. Este trabajo se dirige a los procesos de socialización profesional de los formadores de docentes principiantes en la Educación Superior como eje para analizar los desafíos y posibilidades durante los primeros años de actuación de los formadores en el contexto de la docencia universitaria en las carreras de licenciatura. La trayectoria metodológica del estudio se basó en el abordaje de la historia de vida (auto)biográfica, la investigación bibliográfica, el análisis documental y el estudio de campo, con la participación de seis formadores de docentes en el inicio de sus carreras en instituciones de Educación Superior de la región Norte. El recorrido analítico se elaboró a la luz de una reflexión interpretativo-comprensiva. Los datos indicaron que los educadores experimentaron, en los procesos de socialización al inicio de sus carreras en la docencia universitaria, sentimientos de angustia, soledad e incertidumbre pedagógica e institucional, además de la falta de información, choque de realidad, sobrevivencia y descubrimientos de/en la enseñanza.

Palabras clave: Socialización docente, formación docente principiante, docencia universitaria, investigación (auto)biográfica.

Considerações iniciais

Este trabalho está direcionado aos processos de socialização profissional de professores formadores iniciantes no Ensino Superior como eixo dos desafios e das possibilidades durante os primeiros anos de atuação dos formadores no contexto da docência universi-

tária. O estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, que buscou analisar a constituição das trajetórias formativas de professores formadores em início de carreira no Ensino Superior em instituições públicas na Região Norte do Brasil.

O trabalho foi realizado com seis docentes iniciantes (com até cinco anos de atividades profissionais na universidade), por meio de narrativas (auto)biográficas acerca dos aspectos da história de vida e desenvolvimento profissional dos formadores. O estudo foi organizado nas seguintes partes: a entrada na carreira docente; a formação do professor formador; o percurso metodológico, e a análise dos dados narrativos. A pesquisa teve como quadro teórico as ideias de Huberman (1992); Garcia (2008); Bozu (2010); Ruiz e Moreno (2000); Dubar (1997); Almeida (2012); Veiga (2009); Pimenta e Anastasiou (2005); Papi e Martins (2010), dentre outros autores que discorrem sobre a docência e os percursos biográficos dos formadores de professores.

Nesses termos, a presente pesquisa se justifica pela relevância política, social e científica do território ainda restrito e ocupado pelo tema da docência no Ensino Superior, comparativamente aos demais estudos sobre a formação de professores divulgados em dados de teses de Doutorado e de dissertações de Mestrado (Soares, 2019); (Gonçallo, 2017); (Wiebusch, 2016); (Silva, 2015). Ao propormos a análise das trajetórias formativas de formadores iniciantes no contexto dos cursos de licenciaturas, focando nos processos de socialização dos formadores, almejamos construir conhecimentos que auxiliem na promoção e valorização do docente do Ensino Superior. Particularmente, os professores formadores no começo da carreira, isso porque concebemos a socialização como um elemento essencial no percurso de vida e desenvolvimento dos formadores, como um processo interativo e multidirecional, ou seja, a socialização “[...] não é apenas transmissão de valores, normas e regras, mas desenvolvimento de determinada representação do mundo. É um processo de identificação, de construção da identidade, ou seja, de pertencimento e de relação” (Dubar, 1997, p. 23).

Assim, a socialização não é condicionamento ou adquirida, mas construída nas relações e nas interações entre os sujeitos envolvidos nas

atividades sociais em determinado grupo, ou comunidade, possibilitando ao indivíduo um processo de retomada de si e ressignificação sobre as ações e atitudes compartilhadas no seu grupo de atuação. Em outras palavras, uma ação reflexiva e não automática, ou mecânica, fruto das relações sociais. Diante disso, a “[...] a socialização implica a possibilidade de a realidade subjetiva ser transformada. Estar em sociedade já acarreta um contínuo processo de modificação da realidade subjetiva” (Berger; Luckmann, 1973, p. 205).

Por outro lado, quando pensamos na socialização no âmbito das reflexões do professor iniciante, pressupomos analisar os movimentos constitutivos que o professor deve apreender acerca dos elementos didáticos e metodológicos que compõem as habilidades da profissão docente, consequentemente, “empreender esforços de socialização no cotidiano institucional do trabalho docente pressupõe múltiplas relações, compromissos e envolvimento” (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019, p. 190).

Nesse bojo, compreendemos que a fase inicial da carreira docente é um momento de (re) construção do ser e estar docente, uma vez que o professor é direcionado a assumir posições e atitudes consoantes a essa figura, e não mais como alunos. Nesse contexto, a socialização vivenciada pelo professor iniciante é considerada a mais desafiadora e complexa, pois exige a compreensão da realidade histórica e contraditória, envolvendo a formação e prática pedagógica. Entre erros e acertos, os docentes iniciantes são direcionados a buscarem ações que correspondam às demandas institucionais no âmbito da gestão e aos desafios encontrados no fazer docente (Garcia, 2008), mobilizando processos de socialização como ações ativas e não meramente passivas.

Sobre isso, Huberman (1992) argumenta que a inserção na docência é marcada por um estado de sobrevivência e descoberta, pois, nesse momento, o professor é desafiado a uma nova realidade de atuação desconhecida profissionalmente. Segundo o autor, muitos

professores começam a questionar o próprio papel na sala de aula; outros encontram, nessa fase, a oportunidade de se descobrirem profissionalmente, assumirem de fato a docência, se responsabilizarem por uma sala de aula e desenvolverem propostas pedagógicas para determinada comunidade. Nesse aspecto, Papi e Martins (2010, p. 47) argumentam que

Os primeiros anos de experiência profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Pode tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa de desenvolvimento profissional.

Para os autores, esta fase demarca um momento singular na entrada do professor na carreira docente e desenvolvimento profissional, pois o docente começa a construir, por meio da relação teoria-prática, a dimensão da profissão no aspecto espaço-temporal, além disso, é um momento de validação e ressignificação dos saberes construídos e mobilizados ao longo da sua história de vida e formação. “Quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor” (Papi; Martins, 2010, p. 44).

Para Tardif (2014), o início da carreira do professor pode apresentar um elo de equilíbrio ao desespero, uma vez que esta fase pode dizer muito sobre quem será o docente e como desenvolverá o trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, o início da carreira é um espaço-tempo em que o professor geralmente se reconhece como profissional, assume as responsabilidades da docência e acredita que a escola vai além do que foi ensinado e teorizado em livros e leituras acadêmicas.

Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamam de “choque com a realidade”,

“choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão (Tardif, 2014, p. 82).

No âmbito do Ensino Superior, a fase inicial na docência universitária pode representar, ao professor iniciante, um período de vivências entre tensões e aprendizagens permanentes, sobretudo pela transição da figura de aluno para o papel de docente. Segundo Bozu (2010, p. 58), esta fase “[...] é um processo de reorganização dos conhecimentos, de atitudes, revisão e avaliação permanente sobre a construção da sua identidade como professor formador”. Ruiz e Moreno (2000) argumentam que a referida fase é caracterizada por um momento de dúvidas, inquietudes e angústias vivenciadas pelo professor na trajetória formativa de vida e profissional. Juntamente a isso, a inserção na docência universitária pode ser uma experiência problemática e estressante, pois nem sempre as expectativas do professor formador são atendidas no âmbito da universidade, no desenvolvimento do ensino com a pesquisa, da pesquisa em si, da relação entre professor e aluno, das dificuldades entre a disciplina a ser ofertada e do trabalho coletivo entre os pares (Bozu, 2010).

Diante disso, buscamos, por meio das suas representações acerca da sala de aula e da figura do professor, desenvolver uma prática geralmente construída a partir das trajetórias formativas dos professores iniciantes, desde os conteúdos estudados às metodologias apreendidas com outros professores, além dos processos de socialização inseridos no contexto da organização institucional e da graduação ao contexto dos cargos de gestão (Santos; Sordi, 2020).

A formação do professor formador

Por outro lado, o movimento de entrada na carreira docente na universidade exige pensar também na formação do professor formador.

Zabalza (2004) afirma que a docência universitária exige do professor conhecimento específico, no mínimo, para exercer a profissão. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 154) explicam que a “[...] formação docente para o Ensino Superior no Brasil ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente”.

Assim, a docência do formador precisa ser pensada e questionada, de modo a romper com a máxima de que automaticamente “sabe ensinar” (Almeida, 2012). Entendemos que o desenvolvimento profissional do professor, entendido como um processo, se constrói ao longo da vida, demandando conhecimentos específicos e habilidades como qualquer outra profissão. Outra questão que merece debate diz respeito às propostas de formação docente realizadas por programas de pós-graduação na formação do professor do Ensino Superior (Veiga, 2009).

Nóvoa (1995) ressalta que a formação do professor deve ser pensada, reformulada e (re)construída desde a formação inicial e continuada. Garcia (1999) compreende a formação docente como um contínuo sistemático e organizado, uma área de conhecimento e investigação que envolve mudanças e inovações abarcadas ao longo da carreira dos professores.

Por sua vez, Imbernón (2004) assevera que a formação do professor deve ir além da atualização de propostas metodológicas, com a criação de espaços de reflexão, participação, tomada de decisão e revisão constante do fazer pedagógico entre a mudança, a ruptura e a inovação. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade da formação contínua do professorado na universidade, visto que “[...] os professores universitários apresentam necessidades formativas, tal como os professores atuantes em outros níveis da educação” (Estepa et al., 2005, p. 4). No caso específico do professor formador das licenciaturas, Mizukami aponta que as iniciativas de formação ficam, geralmente, a cargo institucional:

[...] não tem explicitado formalmente – mesmo no contexto de uma instituição específica – um currículo direcionado à formação do formador, envolvendo o que o formador deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar (2005-2006, p. 7).

Nesse sentido, a autora argumenta que a seleção de profissionais para atuarem como formadores geralmente é baseada na produção científica do professor em detrimento da experiência na docência. No que diz respeito à formação direcionada aos professores universitários iniciantes, Garcia (1999) acredita que é importante o desenvolvimento de programas de iniciação à docência, com a inclusão de professores mentores com experiência, pois “[...] os professores são aprendizes e vivem o primeiro momento de socialização da cultura organizacional, além disso, é uma fase importante do processo de aprender a ensinar” (1999, p. 250-251).

No caso do formador iniciante, vemos que esta prática colaborativa (ou comunidades de aprendizagem e atitudes investigativas) é primordial na formulação de programas direcionados à inserção na docência (Vaillant; Garcia, 2012). Por meio do trabalho colaborativo e do aprendizado conjunto, as instituições podem pensar em iniciativas mais concretas de situações vivenciadas por formadores, isto é, que tais ações possam ser focos “[...] necessários a serem considerados em políticas educacionais direcionadas a processos formativos do formador” (Mizukami, 2005-2006, p. 15).

Desse modo, entendemos que “os professores não formam e nem se formam no vazio, as possibilidades de desenvolvimento ou estagnação dependem também do ambiente em que labutam” (Isaia, 2006, p. 80).

Delineamentos metodológicos

O percurso metodológico tecido teve como base a pesquisa qualitativa sob a ótica da história de vida ancorada nos princípios da investigação (auto)biográfica, apoiada no estudo bibliográfico, documental e de campo. Nesse sentido, “o

objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências” (Delory-Momberger, 2012, p. 524). Além disso, os estudos a partir da ótica da história de vida, conforme Goodson (1992, p. 75), nos permite analisar a vida do professor com a história da sociedade, “[...] esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções com que se deparam o indivíduo”.

Desse modo, a prática do professor e a formação de si não estão deslocadas dos aspectos históricos e sociais, demandando uma leitura reflexiva e crítica deste processo acerca da retomada de si e do outro como parte da constituição da existencialidade (Josso, 2007). Aliado a isso, “[...] o trabalho com as histórias de vida, em contexto de formação de professores/as, pode contribuir na busca de uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada (Bragança, 2011, p. 157). Para o desenvolvimento dos dados da investigação, utilizamos os parâmetros das entrevistas semiestruturadas, a partir de eixos norteadores que serviram de estímulo e provocação aos colaboradores. Após o registro das narrativas, foi realizada a transposição do texto oral para o escrito.

O percurso analítico foi elaborado à luz de uma reflexão interpretativo-compreensiva (Souza, 2014), cujo propósito do trabalho foi compreender a constituição das trajetórias formativas de professores formadores iniciantes nos cursos de licenciaturas em Pedagogia, História e Educação do Campo em duas instituições públicas de Ensino Superior na Região Norte do Brasil, especificamente localizadas no estado do Tocantins e Rondônia. Assim, na análise das narrativas, empregou-se a dimensão metafórica da leitura dos dados organizados em três tempos “[...] **Tempo I:** pré-análise/leitura cruzada; **Tempo II:** leitura temática – unidades de análise descritiva; **Tempo III:** leitura interpretativa-compreensiva do corpus [...]” (Souza, 2014, p. 43, grifo nosso).

A fim de preservar a identidade dos formadores, aplicamos, no estudo, o uso de predomí-

nios. A faixa etária dos formadores variou de 32 a 53 anos, de acordo com o período da pesquisa de campo. Com relação ao local de nascimento, cinco professores são naturais de estados/regiões diferentes de onde trabalham. O perfil dos formadores demarca um processo de imigração interna de profissionais das regiões Sul e Sudeste do país em busca de oportunidades de trabalho rumo a Região Norte do Brasil. A seguir apresentamos fragmentos das tramas (auto)biográficas dos formadores sobre os processos de socialização durante o percurso de inserção na docência universitária.

Os resultados narrativos

Os formadores expressaram que a socialização, na fase de inserção na docência universitária, foi construída, na maioria das vezes, mais por relações individuais do que coletivas. Pelos excertos a seguir, pudemos analisar que ela ocorreu, geralmente, entre os próprios colegas da instituição. Não evidenciamos, nos relatos, um apoio institucional na recepção aos professores, bem como políticas ou programas de formação para a docência superior.

Em relação ao apoio dos colegas na instituição nesse começo de carreira, posso dizer que as coisas não são muito fáceis, mas acredito que isso acontece em todos os cursos, em todos os departamentos (Professora Cássia).

Acredito que eu seja a única docente que nunca teve uma experiência no Ensino Superior, pois “cheguei aqui crua”, não tinha noção do que era uma universidade com essa vivência como professora universitária (Professora Clarissa).

Destaco talvez, como apoio institucional, uma conversa informal com um professor mais experiente, ou um professor do curso de Pedagogia (Professora Eliana).

Acerca do apoio institucional e dos colegas, na antiga instituição, recebi muito apoio, mas, aqui, posso afirmar que foi pouco esse apoio. Agora, aqui, foi na base do “se vira”; por isso foi bem complicado (Professora Elisa).

Quanto à socialização, desde que cheguei, todas as pessoas sempre se mostraram muito dispo-

veis em me auxiliar para achar um lugar para morar, de dar auxílio mesmo. Existem algumas desavenças dentro do colegiado, não digo comigo especificamente (Professora Mariana).

Sobre o apoio e os incentivos dos colegas para trabalhar na universidade, recebi, sim. Os nossos colegas, no início, foram poucos, todos foram bastante amigáveis e com experiência maior, por exemplo, um professor já tem experiência maior dentro da universidade (Professor Ronaldo).

Estes relatos expressaram as dificuldades de inserção na cultura universitária como formadores. Pela narrativa de Cássia, há preocupação em cumprir o estágio probatório como elemento importante para garantir a estabilidade em um cargo público, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Já Clarissa narrou que esperava maior apoio institucional quando chegou à instituição, logo, possui menor prática profissional no Ensino Superior em relação ao grupo de professores do departamento ao qual se encontra vinculada.

O relato de Elisa, para além da falta de apoio na instituição, estabeleceu uma comparação com o antigo local de trabalho. Ou seja, ela apresentou elementos sobre a cultura institucional consolidada em cada instituição onde atuou e, conseqüentemente, o impacto nas condições de trabalho. No caso de Mariana e Ronaldo, observamos a socialização entre os pares, sobretudo quando chegaram à instituição onde trabalham. Foi explicitada também, no relato do Ronaldo, a solidão profissional, pois ele foi o primeiro docente com formação em Música no curso, enquanto Mariana sinalizou as dificuldades do trabalho coletivo.

Dessa maneira, pudemos verificar que o processo de socialização, em se tratando da inserção na docência universitária para os formadores, não aconteceu conforme os aspectos essenciais voltados para o profissional no começo da carreira, com programas de imersão e trocas de saberes (Ruiz, 2008). Vale ressaltar que apenas uma docente argumentou sobre a oferta de curso para os professores que ingressaram na instituição.

Nesse sentido, percebemos pelas narrativas que o saber-fazer no começo da docência universitária, para os professores, ocorreu a partir da busca constante de informações sobre os processos pedagógicos e administrativos no âmbito da universidade, e não propriamente por iniciativas promovidas pelas instituições e trabalhos entre os pares. A seguir, refletimos sobre o processo de socialização dos docentes no desenvolvimento das atividades acadêmicas.

A socialização no desenvolvimento de atividades entre os pares

Ao abordarem o processo de socialização entre os pares, no que se refere ao desenvolvimento de ações na docência universitária, muitos participantes enfatizaram a dificuldade de estabelecer um trabalho sistemático e coletivo no grupo de professores dos referidos cursos e instituições:

Na questão acadêmica, consegui apoio de algumas professoras e sempre contei com a contribuição de uma professora específica. Há outra professora que me apoiou no que diz respeito aos pontos relativos aos autores e aos textos de metodologias, mas, ainda assim, senti essa questão do “chegou, se vira”, “a universidade é isso”, “se ache”. Tudo, pra mim, era novo: o estado, o município, a universidade, essa vida e, de certa forma, tive até insegurança em perguntar muitas coisas, porque simplesmente não tinha conhecimento (Professora Clarissa).

Em relação à socialização entre os colegas nesse meu período de iniciação à docência, não recebi nenhum incentivo. O incentivo que a gente tem, às vezes, é que muitos colegas do curso estão muito empenhados e são esforçados em melhorar ou tentar resolver os problemas. Entendo que as nossas relações interpessoais precisam melhorar, “amadurecer”, ser mais profissionais (Professora Eliana).

No caso da socialização, acho que temos muitos limites no campus. Há ações que percebo, por ser uma atitude minha, por exemplo, quando aprendo

algo e, se chega alguém novo no curso, já socializo, mas noto que isso não acontece muito aqui. No aspecto afetivo há socialização, mas não é de todo mundo. Algumas pessoas, se puderem boicotar o seu trabalho, infelizmente boicotam. Mas há pessoas solidárias, pessoas legais (Professora Elisa).

No tocante à socialização dos pares, não esperava que tivesse tanta rotatividade e, inclusive, no concurso, foi perguntado isso; depois tiraram, dizendo que era proibido perguntar essas coisas, se a gente tinha pretensão de ficar na cidade. No início, era muito mais harmônico, parece que a gente falava mais ou menos a mesma língua. Agora, temos um grupo heterogêneo: há alguns colegas com quem a gente não consegue trocar ideias no mesmo sentido (Professor Ronaldo).

Nesse contexto, os relatos dos docentes sinalizaram múltiplos aspectos da socialização e do trabalho coletivo no Ensino Superior. Pudemos notar, pela narração de Clarissa, a falta de apoio e colaboração dos colegas na organização das atividades. Ela teve apenas o apoio de duas professoras no desenvolvimento das ações universitárias. Com isso, encontramos novamente elementos do “choque de realidade” ou de “sobrevivência” na trajetória da docente, pois o território que ocupava foi considerado desconhecido e complexo, embora tivesse uma percepção qualitativa do processo como aprendiz.

Do mesmo modo, Elisa citou as dificuldades de socialização com membros de trabalho, principalmente no tocante aos conflitos interpessoais no próprio curso, além da falta de parceria de uma parcela dos colegas para contribuir com o trabalho do outro. No relato de Eliana, emergiram significados da socialização a partir da fragmentação do trabalho com os pares, sobretudo as particularidades formativas dos professores que compõem o colegiado.

Conforme a narrativa de Eliana e a análise documental do projeto de curso, o curso em que ela atuava/atua foi (ou é) composto por profissionais de diversas áreas, principalmente das Ciências Humanas e da Natureza. Trata-se de uma graduação cujo objetivo é formar profissionais para o magistério nessas habilitações

(UNIR Educação do Campo, 2014). Nesse caso, o contexto de atuação da formadora exigiu dos professores um trabalho interdisciplinar para promover ações na licenciatura, principalmente em razão das especificidades da graduação e processos de formação. Por outro lado, a docente enfatizou a importância do fortalecimento das relações interpessoais e da responsabilidade profissional no grupo laboral: “[...] *entendo que as nossas relações interpessoais precisam melhorar, ‘amadurecer’, ‘ser mais profissionais’*” (Professora Eliana).

Com base no excerto, podemos inferir que ela teve dificuldade para promover determinadas propostas coletivas junto ao grupo de trabalho. As ideias expressas por Eliana vieram ao encontro do relato de Ronaldo, que encontrou problemas para estabelecer ações conjuntas de trabalho, sobretudo pelas diferentes áreas que compõem o curso (Artes Visuais e Música). Na análise documental do projeto de curso, notamos as especificidades de cada campo do conhecimento no currículo, em especial a dupla formação, exigindo dos professores maior interação e um trabalho interdisciplinar no campo dos códigos e linguagens: artes visuais e música (UFT Educação do Campo, 2014).

Ademais, a narrativa do formador direcionou para os dilemas da rotatividade dos professores no curso e *campus*, o que nos levou (e nos leva) a pensar nas dificuldades no fortalecimento de ações coletivas no âmbito do serviço público, situação exposta também por Cássia em sua narrativa. Paralelamente a esta questão, os formadores, e até mesmo Ronaldo, em outro momento da entrevista, indicaram a possibilidade de mudança da instituição de trabalho, devido a problemas de deslocamento geográfico e relações familiares.

Os professores, em sua maioria, à época da pesquisa, pretendiam voltar para os estados de origem, ou buscar melhores condições de trabalho por meio da redistribuição para outra universidade federal, ou realização de outros concursos públicos. Pelas narrativas, tornaram-se evidentes as problemáticas vivenciadas por

eles na socialização e no desenvolvimento da docência universitária nas instituições formativas.

Com base nos relatos, foi possível identificar a falta do trabalho colaborativo entre os membros dos cursos, ocasionada por dilemas das relações interpessoais, falta de entrosamento e individualismo, além da ausência de espaços de diálogo entre as áreas que compõem o corpo docente e a instituição. Assim, o trabalho do professor, sobretudo o do iniciante, não pode ser realizado “[...] apenas individualmente, mas, sim, no contexto coletivo e em parceria, concreta e intencional” (Baraúna; Álvares, 2006, p. 35).

Em linhas gerais, os formadores salientaram que a universidade, como espaço de conhecimento e formativo, representou um lócus, uma “ilha” de solidão pessoal e profissional, pois as ações dos pares ficaram mais restritas a questões individuais, pautadas em disputas internas e políticas, do que ao trabalho coletivo propriamente dito. Esta situação, a nosso ver, impacta diretamente no processo de socialização e inserção na cultura organizacional de um novo profissional docente, sobretudo do professor em começo da carreira, a exemplo dos colaboradores do estudo.

Acreditamos que a interação entre professores, acadêmicos e instituição, respeitando a individualidade e a intersubjetividade de cada membro, contribui com o processo de inserção na cultura organizacional, superando a dimensão de uma racionalidade técnica para um agir comunicativo. Entendemos que a socialização possibilita compreender as demandas institucionais na superação dos dilemas enfrentados pelos docentes, além de contribuir com a identidade e o desenvolvimento pessoal e profissional dos formadores (Cruz, 2006). Na sequência, analisamos a relação dos professores com os alunos nos cursos de licenciatura.

A socialização e interação no contexto da sala de aula

As narrativas dos docentes apontaram diversos aspectos acerca da socialização e interação

com os alunos na universidade. Os professores demonstraram ter boa relação com as turmas em que atuavam, mas grande parte ressaltou dificuldades na fase inicial da docência superior, em específico o cumprimento e a responsabilidade dos discentes no que tange às atividades acadêmicas.

Sobre o meu relacionamento com os alunos em sala de aula, vejo como positivo. Uma coisa que destaco, nessa minha experiência, é a articulação trabalho versus estudo, como vivi na época da graduação, pois nem sempre havia tempo para fazer as leituras de todos os textos (Professora Cássia).

Referente ao meu relacionamento com os alunos, posso relembrar duas questões já previamente mencionadas aqui, principalmente com esse aluno que é policial, mas que aconteceram mais para o final do semestre. Nesse segundo semestre, houve uma situação em sala de aula em que eles me acusaram de autoritária, porque eles tinham esquecido um trabalho e reforcei que tinha a apresentação do trabalho combinado, tendo ocorrido uma discussão em classe (Professora Clarissa).

Em relação ao meu relacionamento com os alunos, acredito que é uma relação boa. Concluo isso porque muitos alunos vieram me procurar para orientar o TCC, tenho uns oito alunos como orientandos e nunca tive nenhum problema com os alunos (professora Eliana).

Sobre a minha relação com os alunos em sala de aula, acredito que seja tranquila. Às vezes, saio com a cabeça “desse tamanho”, com raiva. Ontem mesmo, tinha um aluno defendendo um político, e pensei: “Meu Deus, como é que pode um aluno dessa idade defender essa pessoa?” (Professora Elisa).

Sobre o meu relacionamento com os alunos, assim que cheguei, foi muito bom. Depois, você vai entrando no ritmo e, às vezes, eles começam a abusar demais. Uma dificuldade que percebo, nesse sentido, é ter que cobrar, porque não podemos deixar passar tudo. E, às vezes, eles querem entregar o trabalho no dia que quiserem, mas temos prazos para cumprir. Talvez eu possa dizer que há um pouquinho de dificuldade nesse sentido, de tomar as “rédeas” da coisa (Professora Mariana).

No tocante às possibilidades e dificuldades na relação com os alunos, tenho uma facilidade grande de ser amigo deles, talvez isso até me prejudique

um pouco na hora da avaliação, pois você cria uma relação tão afetiva que você pensa: “Poxa, esse aluno pode não passar”. Hoje mesmo estava falando isso lá, porque a turma nova já descobriu que sou amigo, já tem um grau de amizade (Professor Ronaldo).

O excerto da Cássia nos direcionou a refletir acerca do perfil do aluno universitário na sociedade contemporânea, pois muitos precisam articular trabalho e estudo, principalmente nos cursos de licenciatura (Gatti; Barreto, 2009). Observamos que a formadora compreendia esta situação, uma vez que vivenciou isso durante a sua graduação em História. A preocupação dela na relação professor-aluno na docência universitária correspondeu às dificuldades de leitura e de escrita apresentadas pelos acadêmicos.

A nosso ver, estes aspectos se referem a lacunas formativas anteriores ao ingresso no Ensino Superior, o que impacta direta ou indiretamente na formação do aluno e no desenvolvimento pedagógico do formador. Nesse entremeio, a falta de conhecimentos linguísticos e gramaticais prévios dos alunos exigiu que o professora se sensibilizasse com a situação e desenvolvesse estratégias pedagógicas para superar os desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem em classe.

Clarissa expressou dilemas que podem ser criados por determinada postura do professor na turma, a exemplo do rigor acadêmico a ser apresentado pelos estudantes no percurso universitário. Por outro lado, no seu relato, emergiu o interesse em construir, com os alunos, uma relação amigável por meio do diálogo frente aos problemas, embora a interação e o diálogo não fossem compreendidos por todos os discentes.

Enquanto isso, Eliana enfatizou a importância da relação professor-aluno a partir de acordos firmados com a turma, a fim de evitar a falta de entendimento na classe, em especial com a proposta da disciplina e o processo avaliativo. Pela narração, apreendemos que esta atitude é uma prática permanente nas turmas

assumidas por ela. Inferimos que a docente reconheceu a relevância de construir metodologias de ensino que possibilitem a participação direta dos alunos como ato humano e social, até mesmo na contribuição do planejamento didático-pedagógico.

Elisa demonstrou que o relacionamento com os alunos ocorreria de maneira positiva na prática pedagógica. Implicitamente, a narração expôs também que algumas vivências com os alunos apresentaram sentimentos de conflitos para ela, sobretudo ao mencionar, *in verbis*: “[...] às vezes, saio com a cabeça ‘desse tamanho’, com raiva”. Visualizamos também a sensibilidade dela frente ao perfil dos alunos do curso em que atua, bem como os dilemas vividos na melhoria do fazer pedagógico.

O relato de Mariana corroborou as vivências e experiências de Clarissa, no que diz respeito à cultura acadêmica e ao cumprimento das normas institucionais. A colaboradora argumentou que o processo inicial da prática com os alunos foi uma vivência interessante, porém, no desenvolvimento das atividades pedagógicas, percebeu um padrão diferente dos discentes, essencialmente no tocante à falta de responsabilidade em algumas ações.

Notamos que a narração da professora expressa as dificuldades vivenciadas pelos docentes iniciantes na trajetória profissional, como a indisciplina da turma, a organização pedagógica e a responsabilidade dos alunos, respectivamente. No caso de Ronaldo, pudemos analisar que ele desenvolveu uma atitude afetiva e comunicativa com os discentes, o que, muitas vezes, refletiu no processo avaliativo das disciplinas ministradas. Ele ressaltou que a relação construída com os alunos na universidade apresentou também limites, principalmente no trato profissional com o pessoal, o que vem ao encontro da afirmação de Clarissa, citada em outro trecho da sua narrativa sobre o tratamento pessoal em classe:

Outro ponto que, para mim, é um pouco estranho, principalmente pela diferença entre Rondônia e Santa Catarina, é a questão do meu tratamento

como “senhora”, algo que é muito forte aqui, mas como meu companheiro é maranhense, comecei a entender um pouco disso. Alguns alunos do curso me chamam de senhora e outros me chamam de Clari – é uma distância grande entre os termos. No começo, fiquei resistente em relação a isso e não passei para ninguém o meu número, porém, agora, entrei nos dois grupos das turmas. Tem um tratamento que é muito pessoal e sobre o qual deve ser feita uma reflexão, por exemplo, de um aluno enviar, à meia-noite, uma mensagem pedindo algumas informações (Professora Clarissa).

De acordo com a docente, foi possível analisar que o pronome de tratamento “senhora”, empregado pelos estudantes, apresenta limitações na relação professor-aluno. Nesse caso, a colaboradora também enfatizou, a partir do emprego da abreviação do seu nome (“Clari”), que o professor não pode ser compreendido, pelos discentes, como algum membro familiar, devido ao perfil intimista que o termo carrega em si. Para ela, existiam especificidades que devem ser levadas em consideração, particularmente com a inserção das tecnologias móveis na prática pedagógica e como ferramentas de interação, a exemplo da adesão aos grupos de conversa dos alunos por meio de aplicativos digitais.

Por outro lado, inferimos, em uma perspectiva discursiva, que o uso dos termos de tratamento estava relacionado à formação sociocultural dos alunos em um domínio discursivo mais formal e/ou informal. Diante dessa reflexão, apreendemos pelos relatos que a socialização promove aprendizagens e experiências significativas na formação dos discentes e no desenvolvimento profissional dos professores.

Acreditamos que houve um pensamento reflexivo dos colaboradores no que tange ao trabalho com os alunos em sala de aula, uma vez que os docentes ressaltaram, a partir das memórias, a busca permanente para compreender que os estudantes apresentam ritmos e estilos de aprendizagem atinentes a contexto, situação e intenção da docência (Zabalza, 2004).

Considerações finais

Com base nas narrativas dos formadores e da literatura que subsidiou esta investigação, foi possível (re)construir suas histórias de vida, formação e desenvolvimento profissional como elementos que tecem o fazer docente na universidade. As narrativas dos formadores desvelaram a importância de inserir e valorizar, nas ações formativas dos professores, os saberes advindos da história de vida e profissional, de modo a criar redes colaborativas de formação e aprendizagens como autores e participantes das ações tomadas no âmbito da política educacional e institucional.

Foi possível compreender que os processos de socialização vivenciados pelos participantes da pesquisa no começo da docência na universidade foram construídos mais por relações individuais do que coletivas. Eles vivenciaram sentimentos de angústia, solidão pedagógica e institucional, incertezas, além da falta de informações, choque de realidade, sobrevivência e descobertas da/na docência. Nesse sentido, são imprescindíveis as políticas de acompanhamento e apoio aos professores que ingressam nas instituições de ensino, a fim de minimizar os impactos ocasionados por deslocamento territorial, perda de vínculos familiares e sociais e inserção na cultura universitária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Ensino Superior).
- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/RVf6F5s9DNwybqcZsVvdX5D/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 maio. 2024.
- BARAÚNA, S. M.; ÁLVARES, V. O. de M. Docência Universitária – a prática e a formação do professor engenheiro. In: CICILLINI, G. A.; BARAÚNA, S. M.

Formação docente: saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: Edufu, 2006, p. 13-40.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011, p. 157-164.

BERGER, P; LUCKMAN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.* Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1973.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, n. 3, p. 55-72, Ene. 2010.

CRUZ, M. F. *Desarrollo profesional docente.* Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.

DUBAR, C. *Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.* São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEPA, P. M.; RUIZ, C. M.; HERNÁNDEZ, E.; SÁNCHEZ, M.; RODRÍGUEZ, J. M.; ALTOPIEDI, M.; TORRES, J. J. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes*, v. 6, p. 74-95, 2005.

GARCIA, C. M. (Coord.). *El profesor principiante: inserción a la docencia.* Barcelona: Octaedro, 2008.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: por uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios.* Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALLO, R. L. A. *O professor universitário iniciante: desafios e necessidades no cotidiano da docência.* 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores.* Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores.* Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.* São Paulo: Cortez, 2004.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D;

SEVEGNANI, P. *Docência na educação superior.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-86.

JOSSO, M.-C. A. transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, set./dez, 2007, p. 413-438.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista e Currículo*, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005/2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação.* 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13-33.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior.* São Paulo: Cortez, 2005.

RUIZ, C. M.; MORENO, M. S. *El reto de la formación de los docentes universitarios: una experiencia con profesores noveles.* Sevilla: Kronos, 2000.

SANTOS, M. H. A; DE SORDI, M. R. L. Professores universitários iniciantes: entre caminhos individuais e responsabilidades coletivas. *Revista Eletrônica de Educação*, v.14,1-20, e4260125, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4260/1119>. Acesso em: 20 maio. 2024.

SILVA, V. L. R. da. *Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas.* 2015. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SOARES, S K. S. *Narrativas de si: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior.* 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, v. 39 n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2014.

UFT EDUCAÇÃO DO CAMPO. Universidade Federal do Tocantins – *Campus Arraias*. *Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo*. Arraias, 2014. Disponível em: <<http://download.uft.edu.br/?d=2b2b330c-2a4c-4065-93d3-dc1e7975728d:05-2014%20->>. Acesso em: 20 maio. 2024.

UNIR EDUCAÇÃO DO CAMPO. Universidade Federal de Rondônia – *Campus Rolim de Moura*. *Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo*. Rolim de Moura, 2014. Disponível em: <http://www.educampo.unir.br/uploads/71717171/arquivos/Projeto_Pedag_gico_de_Educa_o_do_Campo_1357412912.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2024.

VAILLANT, D.; GARCIA, M. *Ensinando a ensinar:*

as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.

WIEBUSCH, A. *Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante*. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 09/09/2024
Aprovado em: 08/02/2025



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.