

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS INICIANTES NA UNIVERSIDADE: CAMINHOS DA DOCÊNCIA

STORIES OF LIFE OF INITIATING TEACHERS IN THE UNIVERSITY: TEACHING ROUTES

HISTORIAS DE VIDA DE PROFESORAS PRINCIPIANTES EN LA UNIVERSIDAD: CAMINOS DE LA DOCENCIA

Sebastião Silva Soares¹
sebastiaokenndy@yahoo.com.br

Selva Guimarães²
selva@ufu.br

RESUMO

Este estudo é parte de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo foi analisar as trajetórias formativas de professores iniciantes no ensino superior em duas universidades federais na Região Norte do Brasil. Neste artigo analisamos as narrativas de três professoras colaboradoras da pesquisa, sobre a entrada na carreira como professora formadora e como a professora formadora aprende a ensinar. A abordagem metodológica vincula-se ao campo da pesquisa narrativa, articulada com a história oral de vida. Os dados foram produzidos por meio da entrevista a partir dos eixos temáticos sobre a história de vida das formadoras e o desenvolvimento profissional na docência universitária. Na análise, empregamos uma leitura Interpretativa-Compreensiva, a partir de uma leitura cruzada. A fase inicial da docência universitária foi compreendida pelas professoras como um tempo de validação dos aprendizados aprendidos no decorrer da trajetória formativa de vida e profissional. As narrativas sinalizaram que o começo da docência no ensino superior é um momento de crescimento pessoal e profissional, sobretudo na construção da identidade docente, compreendida narrativamente como largo processo, carregado de experiências subjetivas e coletivas.

PALAVRAS-CHAVE: HISTÓRIAS DE VIDA; TRAJETÓRIAS FORMATIVAS; PROFESSORA INICIANTE; DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

ABSTRACT

This study is part of a doctoral research whose objective was to analyze the formative trajectories of beginning teachers in higher education at two federal universities in the northern region of Brazil. In this article, we analyze the narratives of three teachers

¹ Universidade Federal do Tocantins – Campus Arraias.

² Universidade Federal de Uberlândia

who collaborate with the research, about the entry into the career as a teacher and how the teacher learns how to teach. The methodological approach is related to the field of narrative research, articulated with the oral history of life. The data were produced through the interview from the thematic axes on the life history of the trainers and the professional development in university teaching. In the analysis, we used an Interpretive-Comprehensive reading, based on a cross-reading. The initial phase of university teaching was understood by the teachers as a time of validation of the learning learned during the formative life and professional trajectory. The narratives signaled that the beginning of teaching in higher education is a moment of personal and professional growth, especially in the construction of the teaching identity, narratively understood as a broad process, loaded with subjective and collective experiences.

KEY WORDS: LIFE STORIES; FORMATIVE TRAJECTORIES; STARTING TEACHER; UNIVERSITY TEACHING

RESUMEN

Este estudio es parte de una investigación de doctorado cuyo objetivo fue analizar las trayectorias formativas de profesores principiantes en la enseñanza superior en dos universidades federales en la región Norte de Brasil. En este artículo analizamos las narrativas de tres profesoras colaboradoras de la investigación, sobre la entrada en la carrera como profesora formadora y cómo la profesora formadora aprende enseñar. El enfoque metodológico se vincula al campo de la investigación narrativa, articulada con la historia oral de vida. Los datos fueron producidos por medio de la entrevista a partir de los ejes temáticos sobre la historia de vida de las formadoras y el desarrollo profesional en la docencia universitaria. En el análisis, empleamos una lectura Interpretativa-Comprensiva, a partir de una lectura cruzada. La fase inicial de la docencia universitaria fue comprendida por las profesoras como un tiempo de validación de los aprendizajes aprendidos en el curso de la trayectoria formativa de vida y profesional. Las narrativas señalaron que el comienzo de la docencia en la enseñanza superior es un momento de crecimiento personal y profesional, sobre todo en la construcción de la identidad docente, comprendida narrativamente como amplio proceso, cargado de experiencias subjetivas y colectivas.

PALABRAS CLAVE: HISTORIAS DE VIDA; TRAYECTORIAS FORMATIVAS; PROFESORA PRINCIPIANTE; DOCENCIA UNIVERSITARIA.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para o magistério do ensino superior, nos últimos tempos, tem sido objeto de várias pesquisas e publicações em âmbito nacional, como Almeida (2012); Ambrosetti, Calil (2016); Veiga (2009); Masetto (1998); e internacional, como Nóvoa (1995); Garcia (1999); Imbernón (2004); Estepa (2016); Zabalza (2004);

Ruiz, Moreno (2000). Esses estudos focalizam a importância e os impactos da formação no desempenho dos estudantes, bem como na constituição dos saberes e das práticas pedagógicas.

A partir de pesquisas de Nóvoa (1995), Garcia (1999), Veiga (2009), Masetto (1998), dentre outros, evidenciamos um movimento de (re)pensar do papel do professor na sociedade marcada, no tempo presente, pelas novas tecnologias da informação e comunicação, bem como pela diversidade étnica, racial, religiosa e cultural. Demanda-se na sociedade contemporânea que o professor supere a perspectiva da formação com foco na transmissão do conhecimento, para uma formação entendida como processo de aprendizagem (MASSETO, 1998); (CUNHA, 1997); (ZABALZA, 2004).

Nesse contexto, destaca-se o papel do professor formador que atua nos cursos de licenciaturas, espaço de formação inicial de professores para a educação básica. O professor formador é o agente responsável pela mediação da aprendizagem da docência do futuro professor ou do docente atuante em sala de aula (MIZUKAMI, 2005-2006). O formador desenvolve a prática docente por meio de ações que correspondam às diretrizes curriculares nacionais dos cursos em atuação, das diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica e os projetos pedagógicos dos cursos, conseqüentemente, nos processos formativos de aprendizagem da docência do professor em formação.

Desse modo, os formadores são os profissionais que atuam em processos formativos de ensinar e aprender nas licenciaturas, uma vez que “[...] o termo formador de professores apresenta uma relação ambígua, principalmente pelo carácter de um ofício e função não identificada” (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p. 11). Para os autores, a maioria desses profissionais foi professor antes, mas isso não permite definir um perfil único de formadores, já que, em cada contexto, eles são heterogêneos.

Ambrosetti e Calil (2016) afirmam que o professor formador é responsável por organizar situações de aprendizagem do adulto em formação. Para as autoras, tal profissional não ocupa o lugar de transmitir saberes, pois tanto o professor quanto os alunos devem ser sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Ademais, a relação entre formador e formando “[...] corresponde a um conjunto de ações que se desenvolvem na articulação entre os espaços do ensino universitário e do trabalho escolar, o que implica uma lógica de atuação orientada pela e para a ação pedagógica” (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 221).

Para Garcia e Vaillant (2012), os formadores de professores são os profissionais responsáveis por desenvolver um currículo que contribua com o processo de ensinar e aprender de novos professores, uma vez que “a formação inicial do professor de níveis iniciais é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo” (GARCIA; VAILLANT, 2012, p. 64). Os autores ressaltam a importância de o formador

conhecer o perfil de docente que está formando, bem como o contexto de formação e atuação futura desse professor.

Conforme Machado (2009, p. 160), o professor formador é concebido “[...] como o docente que tem um conjunto complexo de saberes oriundos das Ciências Sociais, das técnicas, da gestão didático-pedagógica, das Ciências de referências deles e da pesquisa. Saberes não prescritivos”. Assim, o formador desenvolve a profissionalização alicerçada nas experiências de vida e em conhecimentos ao longo da trajetória formativa.

Teixeira (2012) postula que os formadores atuam num processo complexo de ensinar e aprender, que proporciona uma reflexão crítica e a motivação dos novos professores. Segundo a autora, tal atuação implica que o docente deve apresentar, além de conhecimentos específicos da área de formação, saberes pedagógicos e habilidades estratégicas para superar os obstáculos do fazer pedagógico. Desse modo, a autora ressalta a importância de diálogo integrado entre a formação específica e pedagógica para o professor formador, superando a ideia da dicotomia teoria e prática, em especial para o professor formador no começo da carreira profissional.

Diante do exposto, este trabalho tem como propósito analisar o desenvolvimento profissional de professoras formadoras na fase inicial da carreira universitária, tendo como foco as narrativas de três docentes atuantes em cursos de licenciatura de duas instituições federais de ensino superior na Região Norte do Brasil. O objetivo do estudo não é generalizar as histórias de vida de formadores na universidade, mas demarcar narrativamente os espaços e tempos, os cenários, sujeitos e processos formativos sobre a entrada na docência universitária e os modos de ensinar e aprender no ensino superior.

PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica vinculou-se ao campo da pesquisa qualitativa em educação. O interesse por essa vertente parte, inicialmente, do acreditar que a pesquisa em educação envolve muito mais que dados numéricos, estatísticos ou documentos oficiais, mas, acima de tudo, vida, sentimentos, histórias e memórias. (BOGDAN; BIKKLEN, 1994). Para os autores, a pesquisa qualitativa possui características fundamentais que possibilitam uma análise profunda do objeto de estudo, como o ambiente natural, a dimensão processual e os significados. Para os autores, esse ambiente oferece ao pesquisador a produção dos dados; por isso, há a necessidade de ir ao local da investigação para capturar informações e evidências sobre a realidade e os sujeitos pesquisados.

Para Triviños (2012, p. 128), a interpretação, numa abordagem qualitativa, é construída a partir da visão do fenômeno pesquisado em um contexto; dessa forma, ela “[...] não é vazia, mas coerente, lógica e consistente”. Os dados são descritivos e/ou narrativos, obtidos com base nas experiências e percepções dos sujeitos inseridos no espaço-tempo, ou seja, o pesquisador objetiva analisar e interpretar a gênese do fenômeno e sua relação com o contexto e os sujeitos.

Apoiados nos princípios da pesquisa qualitativa, buscamos, por meio da pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995) articulada com a abordagem da história de vida (GUIMARÃES, 2006), (MORINÃ, 2017), (FINGER; NÓVOA, 2010), (FERRAROTTI, 2010), (SOUZA, 2008), construir um diálogo sensível e humano e multifacetado entre pesquisador e narradores(as), visto que “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 91).

Para construção dos dados da investigação, empregamos os parâmetros da entrevista semiestruturada/narrativa a partir de eixos norteadores que serviram de estímulo e provocação com as professoras formadoras no decorrer das entrevistas. Os eixos de construção e análise das entrevistas foram construídos em torno de algumas questões que emergiram do tema em estudo, tais como: percurso pessoal, formação escolar, formação acadêmica, desenvolvimento profissional, saberes docentes e prática pedagógica, que contemplam os objetivos do presente estudo.

A seleção das professoras formadoras ocorreu depois de traçarmos o perfil dos cursos selecionados pelos sites das instituições; após isso realizamos uma análise do Currículo Lattes³ dos professores, a fim de traçarmos possíveis participantes que se enquadravam na proposta do estudo. Posteriormente, entramos em contato (e-mail e telefone) com os docentes para apresentarmos a pesquisa.

Para a análise das narrativas, empregamos uma Análise Interpretativa-Compreensiva. Para Souza (2014, p. 43), a análise do corpus da pesquisa numa abordagem interpretativa-compreensiva constitui-se em três tempos “por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido”. Souza (2004, p. 22) argumenta que os três tempos nessa análise, apesar de apresentarem suas especificidades, “mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constante”, o que permite ao pesquisador ampliar a compreensão sobre as singularidades individuais e coletivas dos seus colaboradores.

3 O Currículo Lattes é um registro *on-line* importante para a investigação e análise das trajetórias acadêmicas e profissionais de pesquisadores (desde a vida estudantil à etapa sênior) no Brasil, adotado em todo o território nacional. O sistema de gerenciamento do Lattes é realizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Site para acesso ao Lattes: <http://lattes.cnpq.br/>

As três (03) professoras formadoras entrevistadas, com os pseudônimos Amanda, Beatriz e Carolina neste trabalho, apresentam pouca experiência na docência, principalmente no ensino superior. Grande parte dos trabalhos desenvolvidos por elas foi como professoras da educação básica, menos de dois anos de efetivo exercício. A faixa etária das colaboradoras é 31 a 40 anos de idade, são casadas, atuando com uma carga horária de 40 horas, dedicação exclusiva na instituição.

As três (03) formadoras são professoras concursadas em universidade pública e atuantes na fase inicial, ou seja, contam com menos de 5 anos de exercício da carreira do magistério na educação superior (CEREZER, 2015). São graduadas, doutoras e mestres em distintas áreas do conhecimento: História, Pedagogia da Terra e Agronomia. Duas formadoras são naturais da Região Sul do Brasil, e a terceira professora do estado da pesquisa, Rondônia – Brasil.

DIÁLOGO COM AS REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Os primeiros anos da docência, para Huberman (1992), são marcados como um estado de sobrevivência e descoberta; nesse momento, o professor é desafiado a uma nova realidade de atuação desconhecida profissionalmente. Muitos professores, segundo o autor, começam a questionar seu papel no espaço da sala de aula; outros encontram nessa fase a oportunidade de se descobrir profissionalmente, assumir de fato a docência, ter uma sala de aula sob sua responsabilidade, desenvolver propostas pedagógicas para determinada comunidade.

Para Garcia (1999), essa fase é vista como um período de conflitos e aprendizagem para o professor, que agora sai do lugar de aluno. O professor é desafiado, a cada momento, a responder às demandas institucionais e pedagógicas. São postas em prova a sua segurança e a estabilidade emocional. Além disso, o professor começa a buscar articulação entre os conhecimentos obtidos em seu processo de formação em confronto com os saberes vivenciados na prática pedagógica.

O início da carreira do professor, segundo Tardif (2014), pode apresentar um elo de equilíbrio ao desespero, uma vez que essa fase pode dizer muito sobre quem será o professor e como desenvolverá seu trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, o início da carreira é um espaço/tempo em que o professor tem de se reconhecer como profissional, assumir as responsabilidades da docência, acreditar que a escola vai além do que foi ensinado e teorizado nos livros e leituras acadêmicas.

Cerezer (2015, p.235), ao analisar a atuação de professores iniciantes, argumenta que a fase inicial da docência representa para o professor um momento de expectativas e medos, particularmente o contexto da sala de aula, o qual exige do professor a construção de novos saberes que ultrapassam as aprendizagens

construídas como aluno. Para o autor, a sala de aula, como espaço/território, é um dos principais desafios dos professores iniciantes, pois, aparentemente “conhecido”, transforma-se em “desconhecido”, às vezes assustador e desestabilizador.

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, em particular pela transição da fase de pós-graduando (mestrado e doutorado) para o papel de professor universitário. Bozu (2010, p. 58) considera a fase inicial da docência universitária como “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 essa fase é caracterizada por um momento de dúvidas, inquietudes e angústias que o professor formador vivencia e vive na sua trajetória formativa de vida e profissional. Acrescidaw3 a isso, a inserção na docência universitária pode ser uma experiência problemática e estressante, pois as expectativas do professor formador, muitas vezes, não correspondem à realidade das universidades e centros universitários, tanto no âmbito do desenvolvimento do ensino, da extensão da pesquisa, da relação professor-aluno, das dificuldades entre os componentes curriculares a serem ofertados, quanto nas relações com os temas de pesquisa, as áreas de investigação e também as dificuldades relativas ao trabalho coletivo entre os pares e a cultura acadêmica construída no espaço em que atua.

Todavia, apesar dos obstáculos mencionados, compreendemos que a inserção do professor na docência universitária pode ser um momento importante e significativo na consolidação dos saberes docentes e para o desenvolvimento profissional, pois muitos desses obstáculos vivenciados pelo professor podem ser alternativas relevantes na tomada de decisão, na revisão do fazer docente, no processo de socialização do profissional do professor e melhorias no ensino (ESTEPA, 2016). Isso porque cada professor possui uma trajetória formativa de vida e profissional, singular e contextualizada, que pode influenciar de maneira positiva ou negativa o seu desenvolvimento profissional. Na seção seguinte, analisamos a entrada e os modos de ensinar e aprender na visão das colaboradoras do estudo.

O TECER: NARRATIVAS DAS PROFESSORAS FORMADORAS

Os primeiros anos da docência universitária são compreendidos de modo singular e significativo para cada uma das professoras participante do estudo. Para a formadora Amanda, o começo da docência na universidade é entendido como, “um processo de amadurecimento grande, na verdade, uma fase em que estou testando o aprendizado, o conhecimento adquirido nesse processo de formação”. (Professora

Formadora Amanda). Por meio da narração dela, é possível perceber que o início da carreira na universidade é um tempo de validação dos conhecimentos obtidos no decorrer da trajetória acadêmica.

Essa assertiva dialoga com a afirmação de Garcia (1999), segundo a qual o professor busca, nesse momento inicial da carreira docente, articular os conhecimentos durante a formação na resolução dos problemas em sala de aula, principalmente na transição de ser aluno para a posição de ser professor. Esse momento inicial da carreira não é compreendido apenas como uma fase do aprender a ser docente, mas também da apropriação da cultura institucional em que o professor se encontra inserido.

Para Cunha e Zanchet (2010), nesse período, os professores iniciantes estão buscando construir um estilo próprio do seu ser e fazer docente. As práticas dos professores se direcionam para um individualismo, assim, “o início de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, do estatuto que ocupa na pirâmide social e do trabalho e das peculiaridades sociopolíticas que a caracterizam” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 192).

Assim, entendemos que a inserção na docência pode ser uma fase de desafios e superação que contribuem com a formação da identidade do professor iniciante. Isso ocorre porque, na maioria das vezes, essa construção é fruto das relações institucionais estabelecidas na instituição e as exigências encontradas (ESTEPA, 2016).

Para a Formadora Beatriz, os primeiros anos na docência universitária é um período de aprendizagens, particularmente nas atividades que envolvem a sala de aula; “posso afirmar que durante esse período adquiri certa experiência em sala de aula e amadureci como profissional”. (Professora Formadora Beatriz). Nesse caso, a professora reconhece que a entrada na docência no ensino superior é um momento importante na construção de experiências sobre o ser docente.

Nesse aspecto, Cerezer (2015, p. 235) argumenta que a sala de aula para o professor no começo da carreira pode ser um elo de segurança e/ou desespero, pois nesse momento são colocados em avaliação todos os conhecimentos que o professor vem construindo na sua caminhada de formação e profissional. Para o autor, “a sala de aula, apresenta-se como um território ainda inexplorado ao professor iniciante, processo esse que exige um alto nível de esforço, empenho pessoal na busca de compreensão da dinâmica de funcionamento da sala de aula”.

Numa direção próxima dessa ideia, a Formadora Carolina reconhece que a fase inicial da carreira na universidade é compreendida como um tempo de revisão e superação dos desafios que vem enfrentando desde a graduação; “compreendo esse momento para me construir como professora e perder essa insegurança que vem

desde o estágio, mas numa análise comparativa penso que nesse segundo semestre, já estou melhor que no primeiro”. (Professora Formadora Carolina).

A Professora Carolina retoma em sua narrativa os desafios que viveu no estágio supervisionado durante o curso de “Pedagogia da Terra”, em outro trecho da sua narrativa, como apresentamos a seguir: “o estágio nessa etapa foi uma experiência muito frustrante, não tínhamos experiência de tudo, então fui reprovada no Estágio, obtive o conceito de reprovação na disciplina. A justificativa das professoras do Estágio foi que nós quase não conseguimos ministrar aula, pois as crianças não deixavam, começavam a brigar dentro da sala e não sabíamos o que fazer”. (Professora Formadora Carolina).

Por meio do trecho narrativo acima podemos analisar as dificuldades que a docente encontra, ainda hoje, no que diz respeito à gestão da classe, metodologias de trabalho, pois ainda percebe algumas lacunas ou fragilidades na sua prática como professora. Assim, o começo da docência na universidade vem sendo avaliado pela formadora como um processo de construção profissional.

Nesse aspecto, Tardif (2014, p. 261) salienta que “os primeiros anos de prática são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estimulação da prática profissional” do professor no começo da carreira docente. Muitos professores aprendem as ações da profissão docente no desenvolvimento da prática profissional. Para Huberman (1992), esse tempo é visto como uma fase de exploração, aspecto que é confirmado pela Carolina, pois ela reconhece um avanço no seu fazer pedagógico, particularmente na gestão de turma e desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem em relação às suas experiências anteriores.

Sendo assim, as narrativas das professoras formadoras evidenciam que a fase inicial da docência é um momento de crescimento pessoal e profissional, sobretudo na construção da identidade docente, compreendida, aqui, numa perspectiva narrativa como um largo processo, carregado de experiências subjetivas e coletivas, em particular as percepções acerca do ser professor (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006).

A FORMAÇÃO DAS FORMADORAS: COMO E ONDE SE APRENDE A ENSINAR⁴

Em relação à formação e aprendizagem do ser formador, as formadoras participantes da pesquisa compreendem que isso pode ocorrer em diversas

4 Sobre esta temática ver as seguintes obras: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. (Orgs). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001. ZAMBONI, E.; GUIMARÃES, S. (Orgs.) **Espaços de Formação de Professor de História**. Campinas: Papyrus, 2008.

dimensões, seja no âmbito da autoformação, seja no acadêmico. Para Amanda, os processos de formação relativos aos aspectos e às técnicas do ensinar advêm da experiência como aluna e professora: “acredito que eu mesma não consigo desvincular esse processo de formação que busco fomentar com os acadêmicos da minha própria experiência como estudante, como acadêmica, como a professora que fui constituindo. acredito que está imbricado, como docente não consigo dissociar essa experiência”. (Professora Formadora Amanda).

Para Amanda, o ser professora está articulado com a história de vida pessoal, acadêmica e profissional. Relembrando Nóvoa (2000, p. 17), “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Assim, não é possível separar o eu pessoa do eu profissional do professor, pois esses elementos são interdependentes na formação e ofício docente. Por meio da narrativa da colaboradora, podemos afirmar que o fazer profissional docente é constituído de saberes e experiências “do eu pessoal” e do coletivo, o que requer reconhecimento e valorização, no campo das políticas de formação e exercício profissional do professor, por parte dos agentes políticos e educacionais. Isso porque “a aprendizagem da docência ocorre, primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes memórias, representações e subjetividades que o processo identitário comporta” (D’AVILA; SONNEVILLE, 2012, p 37).

No caso da Formadora Beatriz, esses processos de formação e fazer docente na sua visão, são construídos no cotidiano da docência: “acho que é no dia a dia. Você tem que fazer uma autorreflexão também, sobre como você ministra a aula. Tem também as avaliações dos discentes, que podem contribuir para identificar algumas falhas no ensino. Por exemplo, quando ministro uma aula sobre um determinado tópico, depois aplico uma avaliação e, se a maioria dos alunos obtém um baixo rendimento, imagino que o problema não é só do aluno, mas, talvez, eu deva mudar a forma de abordar o assunto. Além disso, uma formação pedagógica continuada pode contribuir para melhorarmos as nossas aulas.” (Professora Formadora Beatriz).

A Beatriz reconhece que a formação do professor é baseada nas práticas que se desenvolvem na sala de aula, principalmente com o exercício do ensino e das aprendizagens. Além disso, narra acerca da dimensão da formação por meio de cursos de aperfeiçoamento, visando à melhoria da prática pedagógica. A narrativa da professora retoma a relevância da valorização da formação pedagógica do professor universitário, de modo a romper com a máxima “quem sabe um conteúdo automaticamente sabe ensinar” (ALMEIDA, 2012).

Garcia (1999) compreende a formação docente como um processo contínuo, sistemático e organizado, uma área de conhecimento e investigação que envolve

mudança e inovação, abarcada ao longo da carreira docente. Para o autor, a formação do professor não pode delimitar a transmissão de conhecimentos didáticos; é necessária a valorização da pessoa do professor e seus saberes. É vital a compreensão dos elementos políticos, sociais e culturais que interferem na formação e desenvolvimento profissional do docente. Entendemos que o desenvolvimento profissional do professor demanda conhecimentos específicos e habilidades, como qualquer outra profissão:

A docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente. (MASETTO, 1998, p. 13).

A Formadora Carolina entende que a formação e o aprendizado de ser formadora ocorrem em vários lugares, tais como: da sala de aula como espaço formal até as ações com os movimentos sociais, espaços não formais: “entendo que ele aprende a ensinar em vários lugares, a sala de aula em si aprende-se, a turma que está na aula vai aprendendo, inclusive o que é bom e o que não é bom de um professor. Mas também aprende em outros espaços educativos. Nós temos muitos discentes que são dos movimentos sociais, de associações, e geralmente quem está em associação está ligado à comunidade. Penso que esses locais também contribuem para o aprender a ensinar”. (Professora Formadora Carolina).

Nesse caso, a Formadora valoriza na sua narrativa as experiências formativas dos espaços não formais como domínio de construção de conhecimento e saberes, principalmente com a participação direta dos alunos que estão engajados nos movimentos sociais como descrito. A sala de aula é compreendida também pela professora como um espaço do aprender a ser professora formadora, particularmente, com a troca de experiências professor e aluno. Pela narrativa da Carolina, podemos retomar a narrativa da Professora Beatriz, que reconhece, de modo direto, a sala de aula como espaço de formação e mobilização de saberes.

Diante das narrativas registradas, ressaltamos a necessidade da formação permanente do professorado na universidade e no contexto do ensino superior, pois “os professores universitários apresentam necessidades formativas, tal como os professores atuantes em outros níveis da educação” (ESTEPA *et al.*, 2005, p. 4).

Em outras palavras, ratificamos que a formação docente do professor na universidade vai além da formação específica em áreas do conhecimento para atuar como pesquisadores, ou sobre técnicas pedagógicas, mas constitui-se num processo permanente, que envolve dimensões epistemológicas, pedagógicas e técnicas, contextualizadas socialmente e inter-relacionando a profissão docente, o desenvolvimento pedagógico e a formação pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que buscar a compreensão das trajetórias de vida e profissional das professoras formadoras iniciantes a partir da escuta e do registro narrativo constitui um dos aspectos significativos para a compreensão do papel dos cursos de licenciaturas, das condições de trabalho e dos desafios das formadoras no tempo presente. Cada narração revelou uma (res)significação da existência humana, desvelando experiências singulares e plurais advindas do mundo pessoal e social. Os relatos demarcaram elementos constitutivos do ser, estar e fazer professora, em que encontramos experiências que ora se aproximam, ora se distanciam das reminiscências sobre a história de vida das demais colaboradoras.

Pelas narrativas entendemos que o saber das professoras formadoras e identidade profissional são elementos construídos e em construção por meio da revisão permanente entre o que aprendeu e o que precisa aprender, pois o exercício do ensino deve ser uma ação permanente de revisão e validação de processos, seja pelo professor, pelos alunos e pelos pares de trabalho do professor (GARCIA, 1999). Nesse ponto, ficou evidenciado pelos relatos que o começo da docência na universidade para as formadoras foi compreendido como uma fase de descobertas, medos, dilemas e superação.

Da mesma forma, tais histórias nos levaram a compreender aspectos pertinentes à constituição dessa docência, muitas vezes silenciados ou omitidos nas produções acadêmicas, como as condições de trabalho e os processos de socialização profissional dos professores e professoras iniciantes no ensino superior. A finalidade do estudo não foi apenas entender a prática pedagógica das professoras iniciantes, mas, registrar e refletir sobre maneiras de constituir-se formadoras no ensino superior, no contexto de expansão do ensino universitário nos anos 2000, na Região Norte do Brasil, ou seja, como as jovens docentes universitárias constroem e reconstroem significados das suas próprias trajetórias formativas atuando nos cursos de licenciaturas de universidades públicas federais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior**. Desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez. (Coleção docência em formação: Ensino Superior), 2012.
- ALTET, M.; PAQUAY, L. L.; PERRENOUD, P. (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria G.C. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. *In*: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016, p. 215-236.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p. 52-78.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. **The professional identity of secondary school teachers in Spain**. Crisis and reconstruction. Tre, vol 4(3) 339–355 ISSN 1477-8785, 2006. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/298858663>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

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

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

CONNELLY, F. M; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiência e Investigação Narrativa. *In*: Larrosa, Jorge, et all . **Déjame que te Cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, Maria, Isabel. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. *In*. _____(Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007, p. 11 – 26.

_____; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 2010, p. 189-197, set./dez.

D'AVILA, Cristina Maria; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. *In*: VEIGA, Ilma Passos A.; D'AVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012, p. 23 - 44.

ESTEPA, Paulino Murillo, *et al*. Las Necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**, v. 6, 2005, p. 1-22. Universidade de Sevilla, Espanha.

_____;. La socialización del profesorado principiante como elemento de mejora de las organizaciones educativas. *In*: SOUZA, Flávia Dias de (Org.). **Professores principiantes e a inserção à docência**: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: UTFPR, 2016, p. 56-77.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: Fingir, Matthias; Nóvoa, António (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, EDUFRRN, 2010.

FINGIR, Matthias; NÓVOA, António. Introdução. *In*: _____(Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**. Por uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

_____; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

GUIMARÃES, Selva. **Ser professor no Brasil – História Oral de Vida**. Campinas: Papirus, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p.31-61.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: Bauer, M. W. Gaskell, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MASETTO, Marcos. T. Professor Universitário: Um profissional da educação na atividade docente. *In*. Masetto, Marcos T. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998, p. 9-26.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E Currículo**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. (2005-2006). Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 10 de mar. 2015.

MORIÑA, Anabel. **Investigar con historias de vida**. Metodología biográfico-narrativa. Madrid: Narcea, 2017.

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

_____; Os professores e as histórias de vida. *In*: _____ (Org.). **Vida de Professores**. Portugal, Porto Editora, 2000.

RUIZ, Cristina Mayor; MORENO, Marita Sánchez. **El Reto de la formación de los docentes universitarios**. Una experiencia con profesores noveles. Sevilla: Ed. Kronos, 2000.

SNOECKX, Mireille. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. *In*: ALTET, Marguerite; PAQUAY LÉOPOLD, L.; PERRENOUD, Philippe e colaboradores (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto)biográfica. *In*: ARAÚJO, Mairce da Silva e outros (Org.). **Vozes da Educação: memória, história e formação de professores**. Petrópolis: Faperj, 2008.

_____. **Conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2004.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr, 2014.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

VEIGA, Ilma Passos. Alencastro. Docência como atividade profissional. *In*: _____; D'AVILA, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009.

ZABALZA, Miguel. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

SOBRE OS AUTORES

SEBASTIÃO SILVA SOARES. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Professor adjunto na Universidade Federal do Tocantins.

SELVA GUIMARÃES. Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora aposentada pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade de Uberaba.

RECEBIDO: 27/03/2019.

APROVADO: 02/06/2019.