



Figura 01: A fantástica história de Alice

Fonte: <https://rogeriophelippedesouza.wordpress.com/tag/pais-das-maravilhas/>

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RENATA CRISTINA DA CUNHA

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES INICIANTE NO
ENSINO SUPERIOR: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-
Inglês**

**SÃO CARLOS
2014**

RENATA CRISTINA DA CUNHA

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES INICIANTE NO
ENSINO SUPERIOR: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-
Inglês**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira.

SÃO CARLOS

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C972na

Cunha, Renata Cristina da.

Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior : trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês / Renata Cristina da Cunha. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

302 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Professores - formação. 2. Narrativas autobiográficas. 3. Língua inglesa - professores. 4. Professores iniciantes. 5. Docência. 6. Ensino superior. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Tese de Doutorado de

Renata Cristina da Cunha

São Carlos 24/01/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Anunciato

Prof^ª. Dr^ª. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Ibiapina

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Mizukami

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Elizeu Clementino de Souza

Prof^ª. Dr^ª. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Reali

“Por favor, não se dê ao trabalho de dizer nada mais longo”, disse Alice.
“Ora, trabalho algum!”, disse a Duquesa.
“Dou-lhe de presente tudo que disse até agora”.
(LEWIS CARROLL, 1865)

No diálogo da epígrafe acima, Alice presenteia a Duquesa com tudo que havia dito até aquele momento; de forma similar presenteio as pessoas elencadas na sequência, dedicando-lhes não apenas tudo que escrevi nesta tese até agora, mas também a conclusão do doutorado.

DEDICO.....

*A meus dois amores maiores, minhas razões de ser e de viver:
Cleto Sandys e Rebecca Sandys; eu não existo sem vocês;*

*A meus avós paternos, Luiz e Zazau, (in memoriam), a meus pais,
Cunha e Eva, e a meus irmãos Rebecca, Roosevelt e Rodrigo:
minha essência familiar;*

*Aos três colaboradores desta história, João Paulo, Elaine e
Priscylla, sem os quais esta pesquisa seria impossível;*

*À professora Rosa Oliveira, muito mais do que uma orientadora,
um exemplo de ser humano e de profissional.*

“Obrigada, é uma dança muito interessante de se ver”,
disse Alice, feliz por ver aquilo finalmente terminado.
(LEWIS CARROLL, 1865)

Assim como Alice estou muito feliz por ter finalmente terminado de escrever esta tese! Também como ela, nesses dois anos e dez meses de doutorado, transitei por “mundos” diferentes e encontrei “personagens” maravilhosos, sem os quais dificilmente teria concluído esta jornada, por isso agora é hora de agradecer.....

Do “Mundo” de São Carlos, AGRADEÇO...

- A Profa. Rosa, por ter me escolhido e acreditado em mim, ajudando-me pacientemente a contar essa história, sempre com muito amor e carinho;*
- As ministrantes da disciplina Formação de Professores, Profa. Aline, Profa. Iolanda e Profa. Rosa, com quem aprendi bastante;*
- Aos membros do grupo de pesquisa, nas pessoas da Cátia, Juliana e Monique, pelas discussões e por todo apoio logístico;*
- A Elisa, minha companheira em Epistemologia da Educação;*
- A Andréia e a Nadja Caetano, pelo carinho e amizade;*
- As professoras Aline Realí e Laurizete Passos pelas sugestões de leitura e indicações de caminhos no Seminário de Tese;*
- As professoras Aline e Ivana não apenas pela participação na banca de qualificação, mas, sobretudo, pelas sábias orientações para o reordenamento do trabalho;*

- Ao professor *Elizeu* e as professoras *Alíne, Ivana e Mizukami* por terem aceitado participar da banca de defesa, bem como pela leitura cuidadosa do texto e sugestões bastante pertinentes.

Do “Mundo” de São José dos Campos, **AGRADEÇO...**

- A meu irmão *Roosevelt*, minha cunhada-irmã *Crís*, minhas sobrinhas amadas *Juana e Luara*, pelo acolhimento no primeiro semestre do curso, ajudando-me a suportar as saudades de casa, juntamente com seus amigos maravilhosos.

Do “Mundo” de Teresina, **AGRADEÇO...**

- Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, na pessoa da Profa. *Antônia Edna*, pela oportunidade de cursar a disciplina de Prática Educativa como aluna especial;

- Aos meus cunhados-irmãos *Raniere e Sandra* e as minhas sobrinhas *Alice e Melissa*, pelo carinho e pelo apoio logístico;

- A querida *Fátima Albuquerque* e sua família pelo acolhimento em sua casa tornando minhas esperas menos solitárias;

- Aos meus amigos *Francisco Nascimento e Vânia*, pelo carinho e companheirismo de sempre;

- Aos meus amigos do mestrado *Dutra, Chico e Marygraycy*, pelo companheirismo e pela troca de correspondências animadoras e frequentes.

Do "Mundo" de Parnaíba, AGRADEÇO...

- A UESPI, na pessoa da diretora do campus de Parnaíba, *Rosineide Candeia*, pela liberação integral nesse período;
- Ao Colégio Visão, na pessoa do diretor *Xilde*, pela liberação no primeiro semestre do curso;
- Ao IFPI, na pessoa do diretor *Alexandre*, pelo apoio e compreensão sempre que precisei faltar para ir a São Carlos;
- A antiga FAP, na pessoa de sua diretora acadêmica, minha grande amiga, *Marlinda Pessoa*, por todas as vezes em que "pensou em mim e falou por mim";
- Ao coordenador do curso de Pedagogia, *Afranio*, pela amizade e compreensão sempre que precisei faltar para ir a São Carlos;
- Aos professores *Elaine*, *João Paulo* e *Priscylla*, profissionais comprometidos e dedicados não apenas à pesquisa, mas principalmente ao ensino da Língua Inglesa;
- A *Ozita*, entre muitos outros, por ser minha amiga querida;
- A *Minervina*, com quem compartilho o profundo amor pela Língua Inglesa;
- As minhas amadas *Lucélia* e *Naylla* que deixaram de ser minhas bolsistas para se tornarem minhas eternas anjas da guarda, sempre prontas para me socorrer;
- A querida *Andréa* pela tradução do resumo para o espanhol;
- A *Juliana Souza* pelo carinho e paciência com os quais produziu o vídeo de dedicatória e agradecimentos da tese;
- Aos meus queridos alunos e alunas que sempre me iluminam e me motivam a ser uma profissional melhor;
- A todos aqueles que, pelo menos uma vez, perguntaram, "Como vai a tese?";

Do "Mundo" do Coração, **AGRADEÇO...**

- Aos meus pais, *Cunha e Eva*, e aos meus irmãos *Rebecca, Roosevelt e Rodrigo* e suas respectivas famílias, por sempre acreditarem em mim, apoiando-me incondicionalmente;
- Aos meus sogros queridos, *João Pedro e Lindalva*, pelo apoio e carinho de sempre;
- Aos meus amores sublimes, *Cleto Sandys e Rebecca Sandys*, que por me amarem tanto apoiaram-me incondicionalmente nesta jornada, ajudando-me a tornar meu sonho em realidade.

Finalmente do "Mundo" Espiritual porque "Agradecer também faz parte da oração" e porque "para quem tem fé a vida nunca tem fim", hoje eu "só quero agradecer tudo que um dia eu já consegui",

Obrigada Senhor!!!!!!!!!!!!

Alice, onde estás?

Curiosa criança, remota Alice, empresta-me teu sonho:

Eu desprezaria os contadores de histórias de hoje,

Seguiria contigo o riso e o fulgor:

Estou fatigado, esta noite, de santos e pecadores.

Somos amigos desde que Lewis e o velho Tenniel

Encerraram tua imortalidade em vermelho e dourado.

Vem! Tua ingenuidade é uma fonte perene.

Deixa-me ser jovem de novo antes de ser velho.

És um espelho de juventude: esta noite escolho

Perder-me profundamente em teus labirintos mágicos,

Em que a Rainha Vermelha vocífera em esplêndidas nuances

E o Coelho Branco segue apressado seu caminho.

Vamos mais uma vez nos aventurar, de mãos dadas:

Faze-me de novo acreditar - no País das Maravilhas!

Vincent Starrett, 1949.

O que dizemos nas autobiografias educativas? E o que essas escritas nos dizem? Aprendemos, há muito tempo, que as perguntas nos ensinam mais do que as respostas, pois muitas “verdades” foram desmentidas pela própria História e, também, já sabemos que nossas “ficções” vão sendo inventadas a cada versão da história que contamos sobre nós mesmos. Restam-nos as perguntas para encantar a procura.

PASSEGGI (2011)

CUNHA, Renata Cristina da. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no Ensino Superior**: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês. 2014. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa são os processos formativos dos professores em início de carreira a partir de suas narrativas autobiográficas orais e escritas, motivada pela seguinte questão-norteadora: Que experiências vivenciadas pelos professores do curso de Letras-Inglês, antes do exercício da profissão docente e no início da carreira, configuram-se como formadoras ao se tornarem profissionais do Ensino Superior? Para responder a questão-norteadora, foram traçados os seguintes objetivos: Geral: Conhecer e analisar as narrativas autobiográficas dos professores do curso de Letras-Inglês da UESPI, iniciantes no magistério superior, acerca das experiências formadoras vivenciadas antes do exercício da profissão docente e no início da carreira. Específicos: 1) Descrever e analisar as recordações-referências dos colaboradores da pesquisa revelando tempos, espaços e contextos de formação e aprendizagem da profissão antes do ingresso no Ensino Superior; 2) Caracterizar e analisar as experiências vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa ao se tornarem professores iniciantes no Ensino Superior; 3) Identificar e discutir as reflexões potencializadas pela produção das narrativas autobiográficas orais e escritas para revelar as experiências formadoras vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa ao longo de sua trajetória de vida. Foi realizada uma pesquisa autobiográfica, com abordagem qualitativa, dialogando com autores como Clandinin e Connelly (1995, 2000), Bolívar (2002), Souza (2004, 2006a, 2006b), entre outros. Para a realização da pesquisa, colaboraram três professores de Língua Inglesa, iniciantes na carreira no Ensino Superior na UESPI, campus de Parnaíba (PI). Para alcançar os objetivos da pesquisa, realizada durante o ano de 2012, foram utilizados o memorial de formação, as cartas narrativas e os encontros interativos. O conteúdo do corpus da pesquisa foi analisado à luz da proposta de Bardin (2006). Os dados produzidos foram analisados à luz do referencial teórico estudado acerca do professor iniciante, das experiências formadoras e das narrativas autobiográficas, organizados em quatro eixos de análise e seus respectivos indicadores: 1) Primeiras aprendizagens: as experiências que cada um traz consigo; 2) Narrativas de escolarização: a escola e a universidade como espaços formativos; 3) Experiências formadoras da docência: o exercício da profissão como fonte de aprendizagem e 4) Diálogos autobiográficos: possibilidades formativas do caminhar para si. As narrativas orais e escritas dos colaboradores da pesquisa confirmaram que o processo formativo de cada docente está diretamente relacionado à sua trajetória de vida, que orientaram as aprendizagens adquiridas e as práticas desenvolvidas ao longo da vida. São as experiências formadoras e recordações-referências que cada um traz consigo, portanto, que singularizam a vida dos três colaboradores da história.

Palavras-chave: Formação de professores. Professores de Língua Inglesa. Narrativas autobiográficas. Início na carreira profissional. Docência no Ensino Superior.

CUNHA, Renata Cristina da. **English professors beginners in Higher Education's autobiographical stories**: the formative processes of "Letras-Inglês" professors. 2014. 303 f. Dissertation (Doctorate in Education) - Federal University of São Carlos, São Carlos, 2014.

ABSTRACT

This work has as an object of study the academic process of teachers that are at the beginning of their careers starting from their oral and written autobiographical stories, motivated by the leading question: What experiences have the English teachers experienced before the teaching profession and in the beginning of their careers are configured as formative after they becoming Higher Education professionals? To respond to this leading question, there were stated the following objectives: General objective: To know and analyze the autobiographical stories of the English teachers that are working for UESPI in the English course, beginners in the higher education field about the formative experiences acquired before the teaching work and in the beginning of their careers. Specific objectives: 1) To describe and analyze the researched participants memories-reference revealing time, space and the context of formation and learning of the profession before entering the higher education; 2) To characterize and analyze the experiences lived by the interlocutors of the research when they started their careers of teaching in higher education; 3) To identify and discuss the effective reflections through the production of oral and written autobiographical narratives to reveal the experiences gathered by the research subjects all through their life trajectory. An autobiographical survey was carried on with a methodology of qualitative approach reaching out to the authors such as Clandinin and Connelly (1995, 2000), Bolívar (2002), Souza (2004, 2006a, 2006b), among others. Three English teachers collaborated with this study, all of them beginners in the career of higher education at UESPI, Parnaíba (PI). To achieve the objectives of this research, that was done through 2012, there were used the formation memorial, reflective letters and the interactive meetings. The content of the research corpus was analyzed based in Bardin's proposal (2006). The produced data were analyzed based on the theoretical approach studied about the fresh teacher, formative experiences of autobiographical stories, and they were organized around four key areas and their respective indicators: 1) First learning experiences: the experiences brought by each collaborator; 2) Schooling stories: school and university as formative environment; 3) Teaching formative experience: the practicing of teaching as a source of learning; 4) Autobiographical dialogues: Formative possibilities to work independently. The research interlocutors' oral and written narratives confirmed that the formative process of each teacher is directly connected to its life trajectory that has guided the gathered learning and the developed practicing throughout their lifetime. What they bring to themselves is the formative experiences and memories-references that set apart the three protagonists of their own history.

Key-Words: Teachers' education. English teachers. Autobiographical stories. The beginning of professional career. Teaching in Higher Education.

CUNHA, Renata Cristina da. **Narraciones autobiográficas de los profesores principiantes en la Educación Superior**: las trayectorias formativas de los profesores del curso de Inglés. 2014. 303 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

RESUMEN

El objeto de estudio de esta investigación, son los procesos de formación de los profesores que están en el inicio de sus carreras, teniendo en cuenta sus narrativas autobiográficas, sean orales o escritas, impulsadas por la siguiente guía - pregunta: ¿Qué experiencias vividas por los profesores del curso universitario Letras – Inglés, antes, o, en el inicio de su carrera en la enseñanza, se reconoce como esencial en la estructuración de su formación para convertirse en profesionales de la enseñanza superior? Para obtener las contestaciones a pregunta guía, esboqué los siguientes objetivos: General: Investigar y analizar las narrativas autobiográficas de unos profesores del curso universitario Letras – Inglés – UESPI, quienes son principiantes en la docencia universitaria, con atención sobre las experiencias vividas antes de la formación de la práctica de la enseñanza y los primeros años de carrera. Específicos: 1) describir y analizar las referencias en los objetos de recuerdo de todos en la encuesta, lo que podrá revelar tiempos, espacios y contextos de la formación y el aprendizaje de la profesión antes de estudiar la enseñanza superior ; 2) Caracterizar y analizar las primeras experiencias de los interlocutores al convertirse en maestros principiantes en la educación superior; 3) Identificar y debater los resultados de las narrativas de las reflexiones, potencian la producción de narrativas autobiográficas orales y escritas al revelar las experiencias vividas por la formación de los sujetos de investigación a lo largo de su trayectoria de vida. Debido a la naturaleza del objeto de estudio, elegí la investigación autobiográfica con especial atención al cualitativo y a la metodología, vivenciando verdadero diálogo con autores como Clandinin y Connelly (1995, 2000), Bolívar (2002), Jones (2004, 2006a, 2006b), entre otros. Para esta investigación tuvo la colaboración de tres profesores de la lengua inglesa, que son principiantes en la Educación Superior en el campus UESPI Parnaíba (PI). Para lograr los objetivos de la encuesta, realizada durante el año 2012, utilicé el memorial de la capacitación, algunas letras reflexivas y reuniones interactivas. Los datos encontrados fueron analizados a la luz de la propuesta de análisis de contenido de Bardin (2006). Ellos también tuvieron un análisis a partir del marco teórico estudiado y fueron divididos en cuatro áreas y sus respectivos indicadores: 1) Aprendizajes iniciales: las experiencias que uno trae consigo; 2) Narrativas de escolaridad: la escuela y la universidad como un espacio de formación; 3) Experiencias formativas de enseñanza: la profesión como una fuente de aprendizaje y 4) Guión autobiográfica: posibilidades formativas del camino personal. Las narrativas orales y escritas de los interlocutores de la investigación, confirmaron que el proceso de formación de cada profesor se relaciona directamente a la historia de su vida, orientando así, el aprendizaje y las prácticas desarrolladas a lo largo de los años. Son las experiencias formativas y recuerdos referenciales que cada uno trae en sí, que hacen únicas las vidas de los tres protagonistas de la historia.

Palabras-Clave: Formación del profesorado. Profesores de Inglés. Narraciones autobiográficas. Comienzo de su carrera profesional. La enseñanza en la Educación Superior.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01: A fantástica história de Alice	Capa
FIGURA 02: Alice adentra ao País das Maravilhas	18
FIGURA 03: Alice entra na toca do Coelho Branco	22
FIGURA 04: A disposição do tabuleiro de xadrez quando Alice iniciou a partida	34
FIGURA 05: Fachada do campus Alexandre Alves de Oliveira - UESPI/Parnaíba	57
FIGURA 06: Eixos temáticos e seus respectivos indicadores de análise	94
FIGURA 07: Encontro de Alice com a Lagarta Azul	95
FIGURA 08: A conversa entre Alice, a Rainha Branca e a Rainha Vermelha	136
FIGURA 09: Primeiras aprendizagens: as lembranças que cada um traz consigo	145
FIGURA 10: As recordações da Educação Básica	161
FIGURA 11: O ingresso no Ensino Superior	171
FIGURA 12: As referências profissionais	180
FIGURA 13: As estratégias de aprendizagem da docência	186
FIGURA 14: O ingresso na Docência Superior	200
FIGURA 15: As alegrias e as descobertas no início da profissão	211
FIGURA 16: As dificuldades, os dilemas e os desafios no início da profissão	225
FIGURA 17: A materialização do saber-fazer	238
FIGURA 18: As potencialidades do falar de si.	246
FIGURA 19: As possibilidades formativas das escritas de si	255
FIGURA 20: Alice é finalmente coroada rainha	259

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: aproximando a vida cotidiana da literatura mundial.....	19
CAINDO NO BURACO OU ATRAVESSANDO O ESPELHO? o começo da história.....	22
COMEÇANDO DO COMEÇO - Parte 1: o objeto de estudo.....	22
COMEÇANDO DO COMEÇO - Parte 2: a opção pela UFSCar.....	29
SEGUINDO ATÉ O FINAL E PARANDO: a estrutura da tese.....	31
CAPÍTULO 1: ALICE E O TABULEIRO DE XADREZ: a trajetória teórico-metodológica da pesquisa.....	35
1.1 O ENREDO DA HISTÓRIA: a pesquisa autobiográfica e as narrativas docentes.....	36
1.1.1 Narrativas autobiográficas docentes: instrumento formativo e investigativo.....	49
1.2 O CENÁRIO DA HISTÓRIA: a Universidade Estadual do Piauí.....	57
1.2.1 O curso de Letras-Inglês.....	58
1.3 OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA: o Coelho Branco, a Rainha Vermelha e a Rainha Branca.....	59
1.3.1 A seleção do elenco da história.....	60
1.4 PEÇAS DO TABULEIRO DE XADREZ: fontes para a produção dos dados.....	65
1.4.1 As conversas interativas.....	67
1.4.2 Os memoriais de formação.....	71
1.4.3 As cartas narrativas.....	78
1.5 DA SEGUNDA À OITAVA FILEIRA: os procedimentos para a travessia do tabuleiro.....	84
CAPÍTULO 2: ALICE E A LAGARTA: a aprendizagem da docência no Ensino Superior.....	96
2.1 A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES	

INICIANTES.....	97
2.1.1 O que os professores universitários aprendem no início da docência?..	98
2.1.2 Como os professores universitários iniciantes aprendem a ser professores?.....	103
2.1.3 Quando e onde os professores universitários aprendem a ser professores?.....	109
2.2 SER PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA: uma etapa da formação profissional.....	112
2.2.1 Quem é o professor iniciante no Ensino Superior?	123

CAPÍTULO 3: O COELHO BRANCO, A RAINHA VERMELHA E A RAINHA BRANCA: o aprender a ser professor do Ensino Superior..... 137

3.1 PRIMEIRAS APRENDIZAGENS: as experiências que cada um traz consigo.....	139
3.1.1 “Enxergar-se criança”: memórias da infância em família.....	140
3.2 NARRATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO: a escola e a universidade como espaços formativos.....	146
3.2.1 Recordações da Educação Básica: aprendizagens na escola.....	148
3.2.2 O ingresso no Ensino Superior: a escolha do curso de Letras-Ingês.....	163
3.2.3 As referências profissionais: professores do Ensino Superior que marcaram e que deixaram marcas.....	173
3.2.4 Estratégias para aprendizagem da profissão: aproximações da ação docente.....	181
3.3 EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DA DOCÊNCIA: o exercício da profissão como fonte de aprendizagem.....	188
3.3.1 O ingresso na docência universitária: o interesse e a preparação para o processo seletivo.....	189
3.3.2 Alegrias, encantos e descobertas: o início da carreira no Ensino Superior.....	202
3.3.3 Ser professor universitário iniciante: frustrações, desafios e dilemas....	212
3.3.4 O exercício da profissão: a materialização das aprendizagens docentes.....	226
3.4 DIÁLOGOS AUTOBIOGRÁFICOS: possibilidades formativas do	

caminhar para si.....	239
3.4.1 Falar de si e do outro: os encontros interativos.....	240
3.4.2 Escritas de si e do outro: os memoriais de formação e as cartas narrativas.....	248
DE VOLTA DO MUNDO DAS MARAVILHAS OU OS ACHADOS DO ESPELHO? o fim da história?	261
REFERÊNCIAS.....	273
APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA A DIVULGAÇÃO DO NOME DA INSTITUIÇÃO.....	291
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....	292
APÊNDICE C - CARTA CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....	297
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	299
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO.....	301
ANEXO – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UESPI.....	302



FIGURA 02: Alice adentra ao País das Maravilhas
Fonte: http://www.zazzle.com.br/vintage_alice_no_pais_das_maravilhas_que_procura_a_cartao-137596706843494628.

APRESENTAÇÃO:

aproximando a vida cotidiana da literatura mundial

“Ainda ontem ouvi a Rainha falar que você merecia ser decapitado!”
“Por quê?” quis saber o que falara primeiro.
“Não é da sua conta, Dois!” foi a resposta do Sete.
“É sim, é da conta dele”, disse o Cinco, “e vou contar para ele [...]”.
(LEWIS CARROLL, 1865)

Considerando o diálogo descrito na epígrafe da apresentação desta tese, conto¹, ou melhor, esclareço, referenciando-me em meu próprio ponto de vista de pesquisadora, o paralelo estabelecido entre este relatório de pesquisa e dois livros clássicos de Lewis Carroll: aproximar a vida cotidiana da literatura mundial. Para tanto, inicio esta apresentação literalmente apresentando o autor e as duas obras.

Lewis Carroll, pseudônimo do professor de matemática Charles Lutwidge Dodson (1831-1898), escritor britânico do século XIX, escreveu dois livros sobre Alice: *Alice no País das Maravilhas* (1865) e *Através do espelho e O que ela encontrou lá* (1871), obras independentes entre si, porém interrelacionadas. Ainda hoje, quase dois séculos depois, as aventuras da menina perspicaz continuam a encantar adultos e crianças em todo o mundo.

Em ambos os livros, a protagonista empreende uma viagem impulsiva para satisfazer sua ardente curiosidade e espírito aventureiro. No primeiro, entra em uma toca em busca do Coelho Branco de olhos cor-de-rosa com um relógio no bolso do colete que havia passado correndo por ela dizendo “estou atrasado!”. No segundo, atravessa um grande espelho tentando compreender a razão das imagens nele refletidas serem invertidas e, ao vislumbrar a possibilidade de tornar-se rainha, enfrenta e ultrapassa vários obstáculos estruturados em um jogo de xadrez.

¹ Na redação desta tese, optei por não utilizar a primeira pessoa do plural, prática comum em âmbito acadêmico, e referir-me a mim mesma como protagonista de cada posicionamento adotado no texto. Escolhi fazer isto em virtude do tipo de investigação realizada, a pesquisa (auto) biográfica, que parte essencialmente das narrativas de vida dos participantes da pesquisa, interlocutores e pesquisadores, que se referem a si mesmos na primeira pessoa do singular.

Diante desses cenários, são diversas as possibilidades de aproximação entre essas duas obras e a pesquisa realizada com professores de Língua Inglesa do Ensino Superior em início de carreira sobre as experiências formadoras² vivenciadas ao longo de suas trajetórias de vida que justificam a opção por este paralelo, dentre as quais destaco:

- A utilização de narrativas³ para compreender e adentrar o universo dos personagens da história, ou seja, os interlocutores da pesquisa que, ao narrarem suas histórias, assumiram-se como participantes ativos do processo cuja subjetividade está explícita e/ou implícita em suas narrativas. Desse modo, as narrativas transcendem a função de fonte meramente informativa para adquirem um *status* de instrumentos potencializadores de formação e autoconhecimento;

- A exemplo de Lewis Carroll, assumo o papel de narradora seletiva da história, uma vez que, mesmo sendo sujeito da narrativa, conto as histórias dos personagens, ou melhor, dos participantes da pesquisa, revelando assim suas características, sentimentos, impressões, entre outros, referenciando-me em minha própria subjetividade e compreensão para isso;

- Por fim, ou seria talvez o princípio desta história, a motivação inicial para empreender esta pesquisa que, de forma semelhante à de Alice, partiu da minha curiosidade, minha inquietação e por que não dizer do meu desassossego em buscar compreender o que é pouco compreendido, somados à minha paixão pela Literatura Inglesa. Felizmente para empreender essa viagem, ou seja, buscar respostas, que, diferentemente das de Alice, foi cuidadosamente planejada, encontrei, assim como ela, personagens sem as quais a realização deste estudo teria sido impossível. Melhor ainda, os participantes da pesquisa assumiram-se como Alice⁴ e também se dispuseram a buscar respostas para suas próprias inquietações acerca do ser professor em início de carreira no Ensino Superior.

Em síntese, finalizo a apresentação desta tese com as duas (ou seriam quatro?) perguntas que motivaram a realização desta pesquisa: o que Alice pretendia de fato quando entrou na toca do Coelho Branco e quando entrou no

² Apoio-me no conceito de experiência formadora na perspectiva de Josso (2004). Aprofundo-me nas interfaces dessa categoria epistemológica nos capítulos 1 e 2 desta tese.

³ É importante esclarecer que nesta tese as narrativas autobiográficas são tomadas tanto como técnica investigativa quanto como objeto de análise.

⁴ Metaforicamente, Alice são os três professores de Língua Inglesa em início de carreira no Ensino Superior, participantes desta pesquisa. Muito embora eu, algumas vezes,

Mundo dos Espelhos? Que respostas ela encontrou quando voltou de lá e o que aprendeu em/com ambas as viagens?



FIGURA 03: Alice entra na toca do Coelho Branco

Fonte: <http://www.dondeandopora.com.br/criancas-ou-viajantes-historias-infantis-que-nos-inspiraram-a-sair-por-ai/>.

CAINDO NO BURACO OU ATRAVESSANDO O ESPELHO?

o começo da história

O Coelho Branco colocou seus óculos.
“Por onde devo começar, se Vossa Majestade
permite?”, ele perguntou.
“Comece pelo começo”,
disse o Rei com muita gravidade,
“e siga até o fim: daí pare”.
(LEWIS CARROLL, 1865)

Assim como o Coelho Branco, o Rei de Copas é personagem importante nos livros sobre a menina Alice, muito embora recebam maior destaque na história que acontece no País das Maravilhas. É no capítulo 12 desse livro, O depoimento de Alice, que o diálogo transcrito acima, epígrafe desta seção, acontece. Então parafraseando o Rei de Copas, optei por começar a introdução desta tese pelo começo, ou seja, primeiro contando como cheguei ao meu objeto de estudo: a trajetória formativa de professores no início da carreira no Ensino Superior e depois como cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

COMEÇANDO DO COMEÇO - Parte 1: o objeto de estudo

O interesse no desenvolvimento deste trabalho de cunho investigativo tem uma longa história que o antecede e o justifica. Houve, de fato, uma escolha intencional pela temática em razão da necessidade que senti de compreender a relação entre as trajetórias formativas e a aprendizagem da profissão docente, pois “[...] a compreensão do ato acadêmico que agora pratico é chave para a compreensão do meu passado acadêmico” (SOARES, 2001, p. 24-25).

As reais motivações deste estudo não nasceram de repente, por acaso, mas trazem em si as marcas de uma história pessoal, acadêmica e profissional, com início no momento em que tornei-me professora universitária. Tornar-me docente do Ensino Superior sempre foi uma das minhas grandes aspirações desde quando ingressei como acadêmica no curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) no período especial⁵ em janeiro de 1999. Assim, quando concluí o curso em agosto de 2002, logo busquei inscrever-me em um curso de especialização em Língua Inglesa.

No entanto, na minha cidade⁶, à época, o curso não era oferecido por nenhuma instituição de Ensino Superior, então empreendi a primeira das minhas muitas jornadas em busca da formação continuada⁷, inscrevendo-me no curso almejado no campus da UESPI, na cidade de Teresina, capital do Piauí.

Das muitas experiências vivenciadas nesse período, considero três as mais importantes. A primeira: ter aprimorado meus conhecimentos da Língua Inglesa, visto que todas as disciplinas foram totalmente ministradas em inglês. Segundo: conhecer professores, mestres e doutores, cujas práticas me influenciam até hoje e por fim, adquirir o certificado de conclusão do curso que conferia a mim o direito de participar dos processos seletivos para professor do Ensino Superior.

Assim, quando o processo seletivo para professor contratado⁸ foi aberto em abril do ano de 2003, não pensei duas vezes e inscrevi-me imediatamente. Para minha alegria fui aprovada, após a análise de currículo e aula de didática. O contrato

⁵ O período especial do UESPI foi implantado na cidade de Parnaíba no ano de 1999 em convênio com as prefeituras da macrorregião do norte do estado do Piauí com o intuito de formar os professores leigos atuantes no estado e nos municípios. As aulas aconteciam nos meses de janeiro, fevereiro e julho em ritmo intensivo de segunda a sábado nos períodos manhã e tarde. Esse modelo formativo foi substituído pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no ano de 2009.

⁶ Parnaíba é um município brasileiro, localizado no extremo norte do estado do Piauí, banhado pelo Rio Igarçu e Oceano Atlântico, fica a 339 quilômetros da capital do estado, Teresina. Segundo os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010, a cidade tem 145.729 habitantes, segundo município mais populoso do estado, perdendo apenas para Teresina. A cidade ocupa uma área de 435, 564 km², fazendo limite ao norte com o Oceano Atlântico, ao sul pelas cidades de Buriti dos Lopes, Cocal e Bom Princípio, ao leste pelo município de Luiz Correia e a oeste pelo município de Ilha Grande de Santa Isabel.

⁷ Para saber mais sobre a minha trajetória acadêmica e profissional ver Cunha (2010, 2011, 2012, 2013).

⁸ Chamados também de substitutos, temporários e interinos.

foi automaticamente renovado por mais um ano e no ano de 2005, submeti-me novamente ao processo seletivo. Uma vez mais fui aprovada por um ano.

Ao término no contrato em abril de 2005, para minha absoluta felicidade, a UESPI lançou um edital para a contratação de professores efetivos. A princípio fiquei muito entristecida, pois a vaga ofertada na minha cidade era apenas para professores doutores ou mestres. No entanto, findado o período inicial de inscrição, como ninguém com essas titulações se inscreveu, a vaga foi ofertada para professores especialistas, conforme estabelecia o edital.

Após um longo e desgastante processo seletivo, no final do ano de 2005, fui aprovada em primeiro lugar como professora do curso de Letras-Inglês da UESPI, campus de Parnaíba – PI. Tomei posse como docente efetiva no dia primeiro de fevereiro de 2006, tornando-me o que almejava, professora formadora de professores de inglês da universidade onde estudei e onde sempre quis trabalhar, cenário da história que narro neste relatório de pesquisa. Parafraseando Soares (2001), a universidade para mim é mais do que meu local de trabalho, é mais do que a realização de um projeto profissional; é a realização de um projeto de vida, impossível de ser materializado fora dela.

No entanto, ao tornar-me docente universitária deparei-me com uma realidade totalmente diferente das experiências vivenciadas anteriormente na docência, pois, mesmo com uma larga experiência profissional, sentia-me (ou era mesmo?) como uma professora em início de carreira, enfrentando os desafios que ora se apresentavam no Ensino Superior (MIZUKAMI, 2000).

As inquietações vivenciadas durante minha trajetória profissional iniciada há mais de vinte anos, combinadas à macrodimensão da responsabilidade assumida no Ensino Superior e ao incentivo da instituição particular em que trabalhava à época, levaram-me a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) no ano de 2007 com o intuito de investigar como as professoras⁹ de Língua Inglesa do Ensino Médio, iniciantes na profissão¹⁰, tornam-se professoras de profissão (CUNHA, 2010).

⁹ As colaboradoras da pesquisa foram seis professoras do Ensino Médio de escolas públicas e particulares, iniciantes na profissão, da cidade de Parnaíba – PI.

¹⁰ Não há consenso na literatura acerca da duração dessa fase. Huberman (1992) considera inicial a fase que se estende até o terceiro ano de profissão; para Cavaco (1995) vai até o quarto ano de exercício profissional; Veenman (1988) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2001) defende que esse momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão. Para a

As experiências vivenciadas no período do mestrado, combinadas aos achados da pesquisa, ao interesse em investigar mais profundamente a temática, às sugestões da banca examinadora para continuidade da investigação sobre e com os professores de Língua Inglesa e às leituras acerca da importância das experiências formadoras para a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional do professor (SHULMAN, 2002; MIZUKAMI, 2005-2006), levaram-me ao objeto de estudo desta tese.

A opção pelo Ensino Superior, como ressaltado anteriormente, também tem uma história que a antecede e a justifica. Primeiro: minhas próprias experiências vivenciadas enquanto professora iniciante¹¹ no Ensino Superior no curso de Letras-Inglês, sem nenhuma formação específica ou acompanhamento orientado para exercer a docência nesse nível de ensino, visto que, à época em que ingressei na UESPI não havia, e nem hoje há, uma política institucional específica voltada para a formação dos professores, muito menos para os iniciantes na carreira. Segundo: as palavras de Mizukami (2005-2006, p. 6) ao afirmar que “[...] a docência no Ensino Superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas, comparativamente às demais, [...]”, corroboradas pelas pesquisas de Pimenta e Anastasiou (2005), Pimenta e Ghedin (2005), Cunha (2005, 2007), André (2009, 2010) e outros. Terceiro: minha familiaridade com o Ensino Superior no curso de Letras-Inglês, dedicada à formação de professores, há mais de dez anos.

Ademais, o papel da experiência pessoal para a formação profissional, a subjetividade atribuída a essas experiências e a constatação que a prática docente é uma das fontes primárias das aprendizagens docentes (GARCIA, 1999, 2007, 2011), bem como o entrelaçamento entre a história de vida do professor e seu desenvolvimento profissional, revelando as etapas básicas de desenvolvimento profissional como fundamental para compreender a trajetória formativa docente, motivaram-me a repensar a formação docente e a profissão professor.

formação do grupo de pesquisa, optei pelo período de um a três anos de atividade profissional, contados a partir do término da graduação para caracterizar o professor iniciante na profissão docente (HUBERMAN, 1992).

¹¹ Além de considerar o professor iniciante na perspectiva hubermaniana, no caso específico desta tese refiro-me também ao recém graduado no Ensino Superior que está exercendo a profissão pela primeira vez em uma instituição educativa com pouca ou nenhuma experiência profissional anterior (BOZU, 2009).

Essas reflexões iniciais sobre o lugar das experiências¹² para a trajetória formativa docente e sobre a certeza de que o sujeito se constrói, se desconstrói e se reconstrói ao longo de sua vida continuam a me acompanhar desde então, conforme revela minha dissertação de mestrado (CUNHA, 2010) e esta pesquisa de doutoramento (CUNHA, 2012), com enfoque no entrecruzamento da formação de professores, do desenvolvimento profissional e das aprendizagens docentes; temas bastante complexos, abrangentes, mas acima de tudo intrigantes, provocantes e no meu caso, apaixonantes.

Refletir sobre esse conjunto epistemológico permitiu-me chegar à tese sustentada por esta pesquisa: As narrativas autobiográficas, como instrumento formativo e investigativo do processo de aprendizagem profissional da docência no Ensino Superior, constituem um fundamento teórico-metodológico potencializador para o desenvolvimento profissional dos professores do curso de Letras-Ingês iniciantes na carreira docente.

Inscrevo, portanto, meu trabalho na nova epistemologia da formação docente teorizada por autores Nóvoa (1992, 1995), Connelly e Clandinin (2000, 2004), Bolívar (2002), Josso (2004, 2010), Souza (2004, 2007, 2011) entre outros, que compartilham a ideia de que a pesquisa com autobiografias constitui tanto um instrumento de formação quanto de investigação. As pesquisas sobre as vidas de professores, suas carreiras, suas trajetórias profissionais, suas biografias e autobiografias, buscam respostas para questões do tipo: Como cada um se tornou o professor que é hoje? Como cada um se sente e se diz professor? Quais as opções que cada um fez e faz como professor? Por que cada um faz o que faz como professor na sala de aula? Essas e outras¹³ questões me incomodavam e me provocaram a ler e escrever sobre o assunto.

Mesmo sabendo que essa não é uma tarefa nada fácil, tentei reunir as inquietações advindas das perguntas listadas anteriormente para delinear a pergunta norteadora desta pesquisa: Que experiências vivenciadas pelos professores do curso de Letras-Ingês, iniciantes na carreira, ao longo de sua

¹² Nesta pesquisa, atribuo à experiência, na perspectiva benjaminiana, no contexto da formação e da profissão docente, um papel central para a compreensão das narrativas autobiográficas como fontes de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

¹³ Para mim, perguntar (=problematizar) é uma arte, pois são “as perguntas que dão sentido ao trabalho investigativo, aquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo o campo de saberes e deixam tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa”. (COSTA, 2005, p.200).

trajetória de vida, configuram-se como formadoras ao se tornarem profissionais do Ensino Superior? A materialização desta pergunta constituiu-se então em um campo fértil de inquietações que se converteram nesta pesquisa de doutorado.

Com a intenção de responder a questão-norteadora, tracei os seguintes objetivos:

- Geral: Conhecer e analisar as narrativas autobiográficas dos professores do curso de Letras-Inglês da UESPI, iniciantes no magistério superior, acerca das experiências formadoras vivenciadas antes do exercício da profissão docente e no início da carreira profissional.

- Específicos: 1) Descrever e analisar as recordações-referências dos colaboradores da pesquisa revelando tempos, espaços e contextos de formação e aprendizagem da profissão antes do ingresso no Ensino Superior; 2) Caracterizar e analisar as experiências vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa ao se tornarem professores iniciantes no Ensino Superior e 3) Identificar e discutir as reflexões potencializadas pela produção das narrativas autobiográficas orais e escritas para revelar as experiências formadoras vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa ao longo de sua trajetória de vida.

Contamos hoje, com muitas pesquisas e publicações sobre a formação do professor e o trabalho docente (LUDKE, BOING, 2007; ANDRÉ, 2009; GATTI, 2010), que contemplam diversos aspectos, de processos formativos às práticas profissionais, o que poderia levantar dúvida sobre a validade e relevância de mais uma investigação a respeito destes temas. No entanto, Pacheco (2008, p. 11) afirma que, diante da dúvida sobre a relevância ou não de mais uma pesquisa sobre formação de professores, deve-se optar pela busca porque a formação profissional acontece quando o professor “[...] se decifra por meio de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, quando o professor participa de um efetivo projeto, identifica as suas fragilidades e compreende que é obra imperfeita de imperfeitos professores”.

Ademais, a própria dinâmica da vida humana, do ponto de vista histórico-social, coloca sempre uma nova questão, seja pelo questionamento, revitalização e/ou atualização de antigas verdades, seja pela configuração de um novo dado, um novo fenômeno. Sendo assim, a formação e o trabalho dos professores, enquanto atividades essencialmente humanas, social e historicamente situadas, configuram-se como um campo sempre fértil para a realização de novas pesquisas.

Em virtude disso, a pesquisa empreendida tenciona colaborar com os estudos hodiernos acerca da formação docente, pois, como ressalta Nóvoa (1992, p. 10), “[...] esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica”. Portanto, uma pesquisa desta natureza é relevante para o processo de compreensão de aprendizagem da docência no Ensino Superior, na medida em que possibilitou aos professores refletirem sobre a própria formação pessoal, acadêmica e profissional, em uma perspectiva de (auto) formação e conhecimento de si (GARCIA, 1999, 2007; JOSSO, 2004; COCHRAN-SMITH, 2006; VAILLIANT, 2009).

Este estudo visa, ainda, colaborar com os estudos (GIMENEZ, 2004, 2006) que recolocam os professores de Língua Inglesa no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação educacional, não apenas enquanto pessoas, profissionais e atores sociais, mas, sobretudo como profissionais com voz e vez.

Acredito que a pesquisa ora apresentada configura-se como um caminho útil para compreender a constituição do ser professor de Língua Inglesa no Ensino Superior, especialmente porque se trata de uma visão, voltada para os professores como seres humanos, considerando suas trajetórias profissionais e seu ciclo de vida pessoal/profissional, aspectos nucleares de toda proposta de mudança e desenvolvimento profissional docente, conforme ressaltam Mizukami (2000, 2002), Bolívar (2002) entre outros.

Ademais, a escrita/leitura deste relatório de pesquisa motivou em mim reflexões e inquietações não apenas a partir das conversas realizadas com os colaboradores da pesquisa, mas de um (re)encontro comigo mesma, uma vez que, por meio das narrativas escritas e orais, percebi que o caminhar para si (JOSSO, 2004) implica simultaneamente em caminhar para um outro que também existe em mim, configurando-se, portanto, em minha própria subjetividade e que provavelmente por isso: “seja impensável que alguém se possa dedicar a formação dos outros [...], sem antes ter refletido seriamente sobre seu próprio processo de formação”. (NÓVOA, 2010, p. 183).

Diante do exposto, é crucial ressaltar que esse interesse em aprofundar os estudos no campo da pesquisa autobiográfica foi a mola propulsora que levou-me a percorrer muitos caminhos, culminando com a chegada ao doutorado na UFSCar; viagem que oportunizou-me vivenciar uma nova realidade, na dialética entre a

proximidade e a distância, Parnaíba – Piauí e São Carlos – SP, “momento charneira”¹⁴ de minha trajetória de vida que narro a seguir.

COMEÇANDO DO COMEÇO - Parte 2: a opção pela UFSCar

O entrelaçamento de histórias, ou seja, a minha e a do PPGE da UFSCar, teve início no ano de 2005 quando ingressei como professora do curso de Pedagogia da Faculdade Piauiense¹⁵ (FAP), muito embora à época não tivesse plena consciência disso. Costumo dizer que caí no curso de paraquedas, pois, muito embora tenha me graduado em Pedagogia na UFPI no ano de 2003, ser docente desse curso nunca esteve em meus planos, pois também sou formada em Letras- Inglês e à época já atuava como professora do curso de Letras- Inglês da UESPI.

No entanto, para minha surpresa, no ano de 2005 fui convidada pela coordenadora para tornar-me professora do curso, ministrando duas disciplinas. Segundo ela, a principal razão para esse convite foi a minha performance acadêmica no período em que ela havia sido minha professora no Curso de Pedagogia na UFPI no ano de 2002.

Uma das disciplinas que assumi foi Prática Pedagógica 1 cuja ementa contemplava, digo contemplava porque a matriz do curso já passou por três reformulações desde então, a formação docente e a profissão professor. Essa disciplina era ministrada no primeiro semestre do curso e objetivava apresentar aos alunos ingressantes as diversas nuances da profissão professor, entre elas o ciclo de vida profissional docente. Em virtude disso, alguns dos textos do livro *Formação de professores: tendências atuais* (MIZUKAMI; REALI, 1996), faziam parte das referências da disciplina, sendo que um deles em especial, *Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional*, escrito pela própria Mizukami, chamou minha atenção fazendo-me refletir sobre as ideias apresentadas.

¹⁴ Josso (2004) define esses momentos como formadores de conhecimento na trajetória pessoal e profissional do professor potencializados pelo confronto do sujeito com ele mesmo.

¹⁵ No ano de 2013, a instituição foi vendida para o Grupo Ser Educacional, passando a ser denominada Faculdade Maurício de Nassau/Parnaíba.

O ingresso no mestrado em setembro de 2007 aproximou-me ainda mais não apenas dessas temáticas, mas também da UFSCar, posto que muito da literatura estudada durante o curso, especialmente nas disciplinas de Formação de Professores e de Práticas Pedagógicas, e durante o processo de produção da dissertação, advinha da produção científica do PPGE dessa conceituada instituição, sobretudo da linha de Formação de Professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem.

A produção dessa linha, dedicada, entre outros, aos processos de construção da docência considerando diferentes contextos e momentos que envolvem processos de ensino e aprendizagem, constituiu-se então um campo fecundo acerca dos professores em início de carreira, como confirmam as pesquisas de Guarnieri (1996), Lima (2003), Ferreira (2005), Mariano (2006), Santos (2008), Montalvão (2008), Bueno (2008), Palomino (2009) e Migliorança (2010) entre outras dissertações e teses produzidas no PPGE da UFSCar.

A conclusão do mestrado em 2010 veio acompanhada de emoções, inquietações e novos desafios, entre eles, seguir com minha carreira de pesquisadora dedicada aos professores de Língua Inglesa e suas narrativas autobiográficas. Lembro-me que, entre março, conclusão de fato do mestrado após depósito das capas duras, e outubro de 2010, divulgação do edital do PPGE para o ano de 2011, meus pensamentos estavam direcionados para a UFSCar, muito embora tenha me inscrito também na seleção da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, tendo inclusive sido aprovada.

Quando finalmente o edital foi publicado, não pensei duas vezes. Corri para conhecer as linhas de pesquisa e os professores orientadores. Decisão tomada, o passo seguinte foi elaborar o projeto em consonância com a linha de pesquisa escolhida que, é claro, não poderia ser diferente das minhas inquietações pessoais e profissionais desde meu ingresso no Ensino Superior; então me inscrevi na linha de Formação de professores.

Devo confessar que no período entre o envio dos documentos da inscrição e a divulgação da primeira lista, a dos projetos aprovados, sentimentos controversos como ansiedade e insegurança tomaram conta de mim. Finalmente o grande dia chegou e para minha absoluta felicidade meu projeto foi aprovado. O passo seguinte foi providenciar a longa viagem de Parnaíba – PI a São Carlos – SP. Ser paulista, nascida e criada, como gosto de dizer, pois sou do Vale do Paraíba,

mais especificamente da cidade de São José dos Campos, me garantiu certa tranquilidade em relação ao roteiro a ser cumprido; no entanto somente conhecia a região de São Carlos de passagem, então, de certa forma, tudo era novo para mim.

O dia da entrevista chegou e com ele a oportunidade de conhecer pessoalmente a professora cujos escritos me acompanhavam desde meu ingresso como professora do Ensino Superior, a professora Aline Reali. Com ela estava a professora Rosa Oliveira, profissional que, para minha total alegria tornou-se minha orientadora. Nas palavras dela, em nosso primeiro encontro oficial como orientadora e orientanda, “seu projeto se encaixa plenamente na linha das pesquisas que venho desenvolvendo aqui”.

Parafraseando a obra de Aldous Huxley¹⁶, escritor inglês nascido no século XIX, minha aprovação foi, de fato, minha porta de entrada para um Admirável Mundo Novo, o mundo da UFSCar, uma das maiores universidades do país.

Esclarecidos os caminhos que me levaram a escolha do objeto de estudo e ao PPGE da UFSCar, apresento na sequência desta introdução a estrutura deste relatório de pesquisa.

SEGUINDO ATÉ O FINAL E PARANDO: a estrutura da tese

Encaminhando-me para o final da introdução, apresento, na última parte desta seção, a organização estrutural da tese, dividida em três capítulos, além da introdução: *Caindo no buraco ou atravessando o espelho? O começo da história*, e da conclusão: *De volta do mundo das Maravilhas ou os achados do Espelho? O fim da história?*

No primeiro capítulo, intitulado *Alice e o tabuleiro de xadrez: a trajetória teórico-metodológica da pesquisa*, discorro primeiro sobre a pesquisa autobiográfica de cunho formativo-interpretativo, com abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Nóvoa (1992, 1995, 2010), Josso (2004, 2010), Souza (2004, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2008, 2010), entre outros. Na sequência, descrevo o cenário da pesquisa, o campus da UESPI de Parnaíba e o curso de Letras-Inglês. A seguir,

¹⁶ A obra à qual me refiro é o romance *Brave New World* publicado em 1932.

apresento o perfil pessoal, acadêmico e profissional dos três professores sujeitos da pesquisa: Coelho Branco, Rainha Vermelha e Rainha Branca, além de narrar o processo de seleção do grupo. Na sequência, apresento e caracterizo as estratégias para a realização do estudo, isto é, as três fontes biográficas utilizadas para a produção das narrativas orais e escritas: o memorial de formação (PASSEGGI, 2000, 2008a, 2008b, 2010) e outros; as cartas narrativas (FREIRE, 2000; BASTOS; MIGNOT; CUNHA, 2002), entre outros e as conversas interativas (FREIRE, 1996; MARCUSCHI, 2004) e outros. Finalizo este capítulo descrevendo o percurso metodológico seguido para a produção e análise das narrativas autobiográficas produzidas pelos colaboradores desta história durante o ano de 2012.

O segundo capítulo, *Alice e a Lagarta: a aprendizagem da docência no Ensino Superior* está dividido em duas seções. Na primeira, denominada A aprendizagem da docência dos professores iniciantes na profissão, está subdividida em três seções: O que os professores universitários aprendem no início da docência? Como os professores universitários aprendem a ser professores? e por fim Quando e onde os professores universitários iniciantes aprendem a ser professores? Discuto essa temática fundamentada em pesquisadores como Tardif (2000, 2001, 2002), Anastasiou (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Zeichner (2003, 2008) e outros. Na segunda seção deste capítulo, intitulada Ser professor em início de carreira: uma etapa da formação profissional, discorro sobre as especificidades dos professores principiantes em geral, e depois dos professores iniciantes no Ensino Superior, fundamentada em Huberman (1992), Cavaco (1995), Garcia (1999, 2007), entre outros.

O terceiro capítulo, *O Coelho Branco, a Rainha Vermelha e a Rainha Branca: o aprender a ser professor do Ensino Superior*, traz o *corpus* da pesquisa, ou seja, as narrativas orais e escritas dos colaboradores produzidas pelos memoriais de formação, cartas narrativas e encontros interativos. Está dividido em quatro eixos de análise e seus respectivos indicadores: 1) Primeiras aprendizagens: as experiências que cada um traz consigo; 2) Narrativas de escolarização: a escola e a universidade como espaços formativos; 3) Experiências formadoras da docência: o exercício da profissão como fonte de aprendizagem e 4) Diálogos autobiográficos: possibilidades formativas do caminhar para si.

Em *De volta do mundo das Maravilhas ou os achados do espelho? O fim da história?* apresento minhas considerações finais sobre a pesquisa realizada.

Nesta seção, retomo não apenas os caminhos percorridos, mas também as perguntas que motivaram e, de fato, nortearam essa investigação. Finalizo o texto, reportando-me, uma vez mais, à menina Alice, personagem escolhida como espírito motivador para a produção deste relatório de pesquisa.

Encaminhando-me, portanto, para o encerramento da introdução deste relatório de pesquisa, convido você leitor a conhecer as nuances da trajetória teórico-metodológica empreendida para a produção deste estudo, descrita a seguir, no capítulo 1 desta tese.

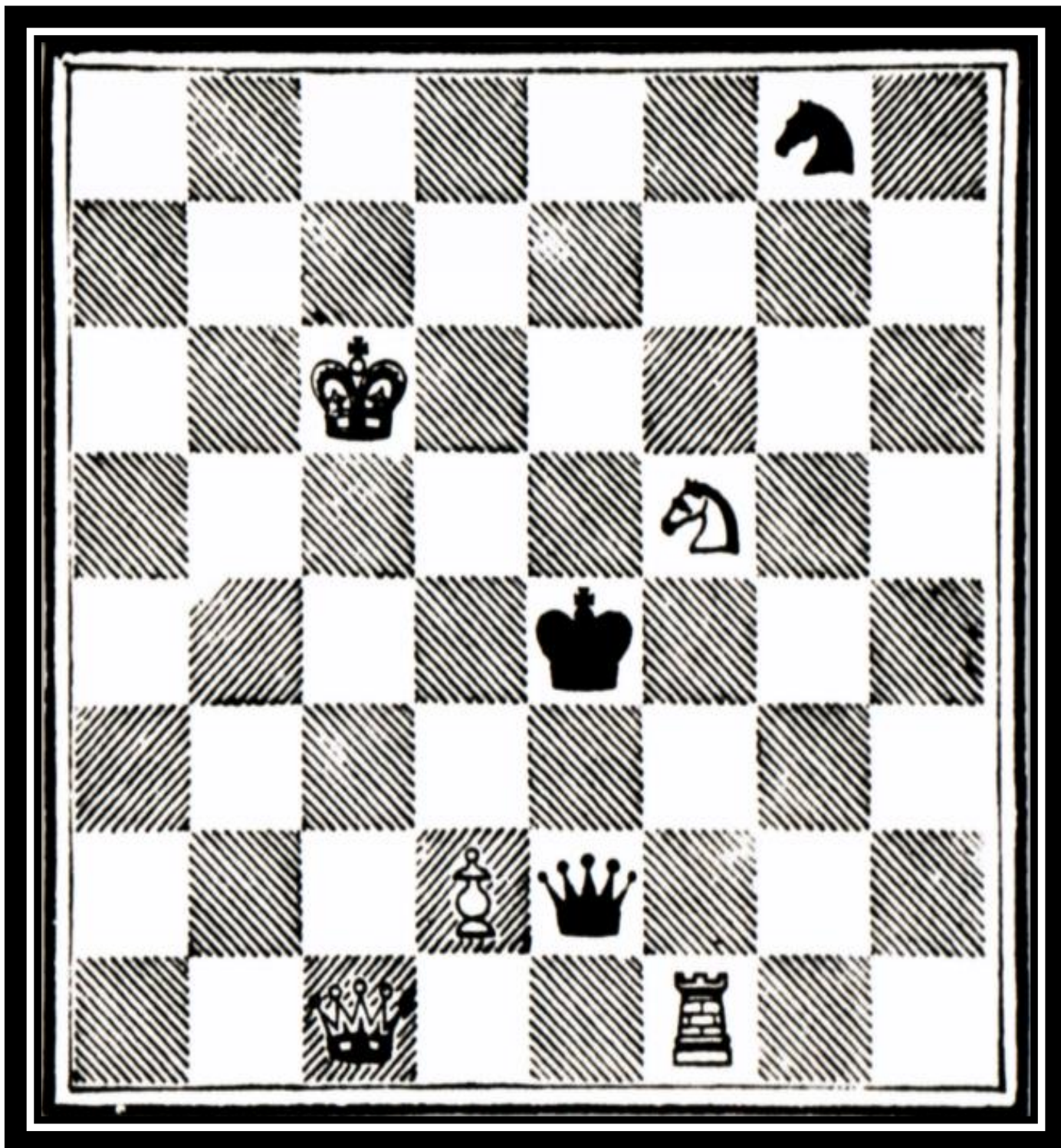


FIGURA 04: A disposição do tabuleiro de xadrez quando Alice iniciou a partida
Fonte: <http://www.blogdospelback.com.br%252F2011%252F06%252Falice-no-pais-do-espelho.html%3B616%3B600>.

CAPÍTULO 1
ALICE E O TABULEIRO DE XADREZ:
a trajetória teórico-metodológica da pesquisa¹⁷

1. Alice encontra a Rainha Vermelha.
 1. A Rainha Vermelha se dirige à quarta casa da torre do rei.
 2. Alice atravessa (por trem) a terceira casa da rainha e chega à quarta.
 2. A Rainha Branca (atrás do xale) passa à quarta casa do bispo da rainha.
 3. Alice encontra a Rainha Branca.
 3. A Rainha Branca passa à quinta casa do bispo da rainha.
 4. Alice entra na quinta casa da rainha.
 4. A Rainha Branca passa à oitava casa do bispo do rei.
 5. Alice passa à sexta casa da rainha.
 5. A Rainha Branca passa à oitava casa do bispo da rainha.
 6. Alice passa à sétima casa.
 6. O Cavaleiro Vermelho passa à segunda casa do rei.
 7. O Cavaleiro Branco toma o Cavaleiro Vermelho.
 7. O Cavaleiro Branco passa à quinta casa do bispo do rei.
 8. Alice passa à oitava casa da rainha.
 8. A Rainha Vermelha passa à casa do rei.
 9. Alice torna-se rainha.
 9. As rainhas rocam¹⁸.
 10. Alice roca.
 10. A Rainha Branca passa à sexta casa da torre da rainha.
 11. Alice toma a rainha e vence.
- (LEWIS CARROLL, 1871)

A epígrafe deste capítulo descreve a trajetória percorrida por Alice na obra *Através do espelho e O que ela encontrou lá* (1871). Nessa obra, a protagonista encontra-se, uma vez mais, em um lugar fantástico e, para tornar-se rainha, possibilidade sugerida pela Rainha Vermelha¹⁹ no primeiro capítulo, deve ultrapassar vários obstáculos com os quais se depara no tabuleiro de xadrez.

¹⁷ Caracterizo o delineamento da trajetória teórico-metodológica da pesquisa realizada uma narrativa vez que a interseção entre a etapa de produção dos dados e o percurso construído/narrado por mim, pesquisadora e professora, está evidenciado ao longo do corpo de todo o capítulo. Em outras palavras, é o diálogo construído por duas histórias com começo, meio e fim (FREITAS; GALVÃO, 2007).

¹⁸ No xadrez, o roque é uma jogada especial que envolve a movimentação de duas peças no mesmo lance para proteger o Rei deslocando-o para um dos cantos do tabuleiro e conectando às torres na primeira fileira.

¹⁹ Na Inglaterra vitoriana as peças oponentes às brancas eram vermelhas, e não pretas como hoje.

A menina empreende, então, uma viagem, ou melhor, inicia o jogo, pelas fileiras do tabuleiro vislumbrando alcançar a oitava e última, ou seja, o mundo no qual ela será uma rainha, juntamente com a Rainha Vermelha e a Rainha Branca. No entanto, para que isso aconteça ela inicia o jogo como um mero peão que deve obedecer às regras até então desconhecidas que lhes são impostas durante a partida para lograr êxito ao final. Cada lance é uma aventura, cada obstáculo vencido uma conquista, cada superação um passo a mais em direção à oitava fileira.

Apropriando-me uma vez mais da metáfora da viagem empreendida pela menina que partiu da segunda fileira do tabuleiro de xadrez como um peão e chegou à última como rainha, inicio este primeiro capítulo na condição de pesquisadora inquieta (peão) que parte em busca do seu objeto de desejo: responder satisfatoriamente as perguntas que originaram esta pesquisa para assim tornar-me, metaforicamente, uma rainha.

Com essa intenção, dedico este capítulo à descrição dos caminhos percorridos por mim, de peão a rainha, para descrever e analisar a trajetória formativa vivenciada pelos colaboradores ao se tornarem professores iniciantes no Ensino Superior a partir de suas narrativas autobiográficas escritas e orais.

1.1 O ENREDO DA HISTÓRIA: a pesquisa autobiográfica e as narrativas docentes

Todos nós conhecemos a menina Alice que intempestivamente adentrou o Mundo das Maravilhas e atravessou o Espelho em busca de aventuras. No entanto, o que poucos sabem é que a criação da personagem foi inspirada em uma menina de verdade que conviveu com Carroll, Alice Pleasance Liddell, filha do deão²⁰ da Igreja Cristã, para quem o escritor criou Alice no País das Maravilhas e depois o Mundo do Outro Lado do Espelho.

Foi a curiosidade de Melanie Benjamin (2010) pela história da verdadeira Alice que despertou o interesse da autora pela vida dessa mundialmente famosa protagonista das obras do autor inglês. *Eu sou Alice* é o título do livro, resultado dessa curiosidade pela vida da verdadeira Alice, em que a autora narra a biografia

²⁰ Dignitário eclesiástico que preside ao cabido (CARROLL; GARDNER, 2002).

de Alice Liddell, em uma mistura de ficção e realidade, divertindo, encantando e emocionando gerações desde então.

Nas palavras de Eco (2003, p. 21), “[...] qualquer que seja a história que estão contando, contam também a nossa, e por isso as lemos e as amamos”. Sim, as biografias realmente encantam os seres humanos em diferentes tempos e espaços. Pesquisadores²¹ afirmam que o interesse pela própria vida ou pela vida alheia, característica singularmente humana, emerge como principal responsável pelo sucesso das biografias, desde a época em que a palavra biografia, de *bios*, vida e *gráphein*, escrever, descrever, desenhar, foi criada por Damaskios, no século V a. C. Segundo Burke (2003, p. 04), o interesse das pessoas pelas biografias é fácil de compreender porque:

[...] Como sugere a onipresença da fofoca, a maioria de nós acha as vidas de outras pessoas fascinantes. Narrativas são mais fáceis de ler e mais instigantes de acompanhar [...] sendo que seus dramas se desenrolam numa escala temporal semelhante a de nossas próprias vidas. Quer sejamos pessoas mais velhas recordando nossa juventude ou pessoas mais jovens tentando imaginar como deve ser a velhice, a história de uma vida individual é repleta de interesse humano.

Refletindo sobre essa citação, cheguei aos seguintes questionamentos: por que nós nos interessamos por biografias? Como e por que essas biografias são produzidas? Encontrei na literatura sobre esse gênero textual pistas para compreender o interesse humano pelas biografias: elas nos ajudam a representar para nós mesmos e para os outros nossas vidas. Em suma, as biografias nos possibilitam descobrir quem fomos, quem somos e quem poderemos vir a ser ao longo da vida e assim poder compreender a realidade que nos cerca.

Se por um lado cada sociedade e cultura (re)definem a si mesmas e (re)constróem seus padrões por meio de suas narrativas²², novas pesquisas acerca das biografias emergem como profícuas e, sobretudo pertinentes. Essa constatação

²¹ Ângelo (1995), Schmidt (1997), Carino (1999), entre outros.

²² Várias abordagens de narrativas têm sido enfocadas por diferentes autores (CONNELLY; CLANDININ, 1995; CUNHA, 1997) o que permite falar em pluralidade de perspectiva. Essas narrativas utilizadas tanto como estratégia pedagógica no ensino quanto ferramenta para a produção de dados de pesquisa vem desvelando um campo novo na investigação sobre formação e práticas docente.

tem potencializado não apenas o mercado editorial, mas também as produções acadêmicas e científicas; o que torna as biografias fascinantes e atuais. Por outro lado, ler e/ou escrever uma biografia é um exercício de liberdade; aproxima-nos e nos faz descobrir a vida de pessoas (des)conhecidas que viveram e produziram mudanças em seu entorno.

Escrever sobre a vida tem muitos rótulos: retratos, memórias, histórias de vida, estudos de caso, biografias, jornais, diários, entre outros; cada um com suas perspectivas e diferenças. No entanto, se, por um lado, o escopo da biografia é sempre a vida do sujeito, por outro, as forças propulsoras das biografias são sempre as memórias, imortalizadas pelas lembranças, próprias ou do(s) outro(s). Por isso, no que tange às biografias, cabe à memória²³ colocar o sujeito em contato com suas lembranças para assim evocar as suas recordações-referências²⁴.

Segundo Abrahão (2004, p. 202-203):

Produzir pesquisa (auto) biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*. **A memória é o elemento chave do trabalho com pesquisa (auto) biográfica** [...] Esta é componente essencial na característica do (a) narrador (a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão do seu objeto de estudo (grifo meu).

Assim, o que lembramos e contamos, e os modos pelos quais fazemos isso, são expressões de construções pessoais ou coletivas determinadas pela memória, acionadas para (re)construir imagens, acontecimentos e experiências, produtoras de sentido à pessoa que se dispõe ao exercício de historiar-se e/ou historiar o outro. Nesse contexto, a memória, assim como a experiência, emergem como princípios basilares e norteadores das biografias, bem como desta pesquisa.

²³ Ainda neste capítulo, no tópico em que trato das memórias de formação, aprofundo essa categoria biográfica.

²⁴ Josso (2004) caracteriza as recordações-referências como bases constitutivas das narrativas de formação. Na sequência deste capítulo, na subseção em que discorro sobre as narrativas autobiográficas, aprofundo essa categoria epistemológica.

Diante disso, é fácil compreender o *status* que as pesquisas com biografias alcançou nas mais diversas áreas de conhecimento, a saber: Educação²⁵, Psicologia, História, Sociologia, Filosofia, Antropologia e Literatura nas últimas décadas. De acordo com Nóvoa (2010), a gênese da utilização de pesquisas biográficas é a insatisfação das Ciências Sociais em relação ao tipo de saber produzido até então e a necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico produzido. Nóvoa e Finger (2010, p. 23) afirmam que a esse tipo de pesquisa deve ser “[...] concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades”. O centro da pesquisa biográfica é, portanto, o ser humano que, ao narrar-se, olha para sua própria história, ressignificando seus pensamentos, suas experiências, suas vivências²⁶ e aprendizagens, atribuindo-lhes assim novas formas de pensar, sentir e agir.

Delory-Momberger (2006) denomina esse aspecto epistemológico de biograficidade: a capacidade que a pessoa tem de biografar-se²⁷, ou seja, de narrar seu próprio percurso de formação, de organizar e reorganizar a memória das experiências vividas, fazendo uma releitura de sua trajetória formativa. Desse modo, biografia e formação estão interconectadas, configurando-se, nas palavras da pesquisadora “[...] como duas faces de uma mesma iniciativa: aquela que faz do ator biográfico um contínuo educador de si mesmo” (p. 12).

Ao narrar o presente, o narrador distancia-se do momento narrado, interpretando a si mesmo, e, a partir do presente, pode (re)configurar o passado e o futuro, ou seja, as narrativas oportunizam a quem narra pensar o passado, buscando

²⁵ De acordo com Pineau (2006), Christine Delory-Momberger contribuiu sobremaneira para a utilização do termo *Le biographique* nos anos 2000 com duas obras: *Biographie et éducation* (2003) e, sobretudo, *Histoire de vie et recherche biographique en éducation* (2005).

²⁶ Referenciando-me em Benjamin (1994), concebo a vivência como pontual e efêmera ao contrário da experiência que é o que nos mobiliza, o que nos toca, o que nos afeta. Em virtude disso, a experiência, e não a vivência, tem um potencial transformador, pois traz a força do coletivo e da participação do(s) outro(s).

²⁷ De acordo com Passeggi (2010, p. 111), o “ato de (auto) biografar define-se por essa capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (grafia), culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar), ou colocar o outro como protagonista de um enredo (biografar). O fato (auto) biográfico encontra na narrativa sua forma de expressão mais imediata, a tal ponto de ser facilmente confundido com ela”.

perceber o que pensava quando o vivenciou. Esse “poder de formação”²⁸ da biograficidade possibilita ao narrador refletir sobre sua trajetória formativa como uma ocasião para aprendizagem a partir das relações com o outro (heterobiografia) e consigo mesmo (autobiografia) e com “[...] um novo olhar sobre o seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar um outro futuro, se biografar novamente” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366). Ao perceber-se o narrador tem, portanto, a possibilidade de olhar, de conhecer e de agir com outras perspectivas.

Muito embora a pesquisa biográfica tenha denominações variadas entre diferentes estudiosos²⁹, há um ponto comum: acreditam e defendem o uso desse tipo de pesquisa em variadas áreas de conhecimento como um meio profícuo capaz de revelar a riqueza e a importância das histórias narradas por pessoas anônimas ou desconhecidas, posicionando-as como produtores e protagonistas de suas próprias histórias.

Segundo Goodson (2000, p. 75), as pesquisas autobiográficas “[...] podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação à história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade”. O foco desse tipo de pesquisa é o ser humano em seu contexto histórico, destacando-o como sujeito ativo no processo histórico e cultural. Por isso, permite ao pesquisador adentrar o universo pessoal/singular do sujeito, simultaneamente um universo social/coletivo, visto que são inseparáveis e estão interrelacionados, a fim de conhecer/compreender não apenas as ações e reflexões que constituíram sua trajetória de vida, mas também as suas formas de pensar, sentir e agir.

Essa é a perspectiva de pesquisa, nomeada por Suárez (2008, p. 103) de pesquisa-ação-formação, “[...] orientada para reconstruir, tornar públicos e interpretar os sentidos e significações que os docentes produzem e põem em jogo quando escrevem, lêem, refletem e conversam, entre colegas, sobre suas próprias práticas educativas”. Esse tipo de pesquisa, portanto, revela as trajetórias de vida, formadas por narrativas que possibilitam a autocompreensão e o conhecimento de si próprio para aqueles que constroem as suas narrativas, pois caminha em direção a um mergulho interno, ampliando o processo de autoconhecimento de todos e de cada um que com ela se envolve.

²⁸ Expressão cunhada por Pineau (2006).

²⁹ No caso específico deste relatório de pesquisa, optei por denominá-la de pesquisa autobiográfica.

Considerando essas especificidades da pesquisa autobiográfica como abordagem teórico-metodológica é explicável e compreensível o interesse dos pesquisadores da Educação, sejam eles brasileiros ou não, por esse tipo de pesquisa, sobretudo porque tem contribuído para desvelar as mais variadas e diferenciadas nuances da profissão docente: uma nova epistemologia de formação docente.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 15), esse redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação foi iniciado pelo livro *O professor é uma pessoa* de Ada Abraham em 1984. Desde então, “a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”, conforme revelam os estudos de Ferrarotti (1988, 2005), Nóvoa (1992), Huberman (1992), Goodson (2000, 2005), Dominicé (2008, 2010a, 2010b) entre outros, dedicados às abordagens autobiográficas, constituindo assim um *corpus* teórico-metodológico sólido que sustentam e justificam o uso dessa tendência nas pesquisas na Educação.

A busca por possibilidades teórico-metodológicas de investigação em Educação vem consolidando um conjunto de investigações interessadas nas histórias dos professores, recorrendo às modalidades de pesquisas autobiográficas para compreensão da docência em suas diferentes dimensões, especialmente de sua ação investigativo-formativa.

No artigo, *Fios e teias de uma rede em expansão, cooperação acadêmica no campo da Pesquisa (Auto) Biográfica*, Souza (2010), juntamente com Passeggi (UFRN), Delory-Momberger (PARIS 13 NORD) e Suárez (FFLyI/UBA), renomados pesquisadores dedicados à pesquisa autobiográfica, descrevem e confirmam esse alargamento de horizontes das investigações com histórias de vida e autobiografias no campo educacional em países da francofonia, lusofonia e hispanofonia nas três últimas décadas respaldados em três entradas, intrinsecamente interconectadas.

Na primeira entrada são destacadas as pesquisas realizadas por quatro grupos de pesquisa, dois brasileiros, um argentino e outro francês: GRAFHO - Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral, coordenado por Elizeu Clementino de Souza e criado em 2002 no âmbito Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da

Bahia (PPGEduC/UNEB). O GRIFARS - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto. Bio. Grafia e Representações Sociais, coordenado por Maria da Conceição Passeggi, criado em 1999, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UFRN-CNPq). O GRUPO Memória Docente e Documentação Pedagógica, coordenado por Daniel Suárez, formalmente criado, em 2003, no Laboratório de Políticas Públicas de Buenos Aires. O EXPERICE - Centro de Pesquisas Interuniversitário Experiência, Recursos Culturais, Educação, coordenado por Galvão e Schaller e criado em 2008 na Universidade de Paris 13.

Na segunda entrada são caracterizadas três associações científicas, uma internacional e duas nacionais, que, além de facilitar o intercâmbio de informações e realizar publicações conjuntas, elaboram projetos de cooperação interinstitucional. A ASIHVIF - *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Éducation*, fundada em 1991 e presidida desde 2007, por Christine Delory-Momberger³⁰. A BIOgraph - Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica criada em 2008. A ANNIHVIF - Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação criada em 2006 pelos grupos GRIFARS e GRAFHO.

Na terceira entrada, essa virada da pesquisa biográfica (SOUZA, 2010) é confirmada pela crescente produção bibliográfica na última década, dentre as quais recebe destaque o conjunto das publicações das três³¹ edições do Congresso Internacional da Pesquisa Autobiográfica (CIPA) que reúne trabalhos de pesquisadores de instituições de todas as regiões do país e textos de pesquisadores da Europa e das Américas.

Os trabalhos reunidos nos livros e nos anais dos três congressos revelam a relevância das fontes autobiográficas como instrumentais investigativos, debatem os desdobramentos da utilização dessas ferramentas nas pesquisas em Educação e das implicações dessa utilização nas pesquisas, além de investigarem as mudanças e permanências de seu quadro teórico-epistemológico-metodológico, possibilitando múltiplas compreensões acerca da produção científica na área, pois atribui à subjetividade um valor de conhecimento ao fundamentar-se em dados qualitativos e não quantitativos como abordagem tradicional de pesquisa.

³⁰ Dar meios ao outro para formar-se a si próprio é o propósito da ASIHVIF.

³¹ À época da escrita do texto de Souza (2010), o CIPA estava na sua terceira edição. Como é um congresso que acontece a cada biênio, hoje está na quinta edição (2012).

Nesse cenário, a pesquisa autobiográfica emerge como fonte fértil para o (re)pensar a formação docente utilizando as narrativas autobiográficas como recurso teórico-metodológico com o intuito de compreender as experiências de formação como um segmento da vida do professor durante seu projeto de formação. As autobiografias são uma forma de escrever a vida e a profissão, devendo estar ligadas às narrativas, dentro do contexto do escrever sobre a vida. Além disso, são cada vez mais apropriadas, posto que, proporcionam ao professor a possibilidade de “[...] encontrar seu lugar na história coletiva; ele retorna a si mesmo para definir suas próprias marcas e fazer sua própria história”, (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.106).

A pesquisa autobiográfica constitui-se, portanto, um caminho que oferece possibilidades para que o professor em formação possa vislumbrar, desvendar, analisar, refletir, destacar e registrar as marcas que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Para isso, deve considerar a pergunta: “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que eu tenho hoje?” (JOSSO, 2004, p. 143) como mola propulsora para produzir sua autobiografia. Os pesquisadores transcendem o que o colaborador “pensa do passado”, para concentrarem-se em conhecer/compreender como construiu seu mundo, seus pensamentos, suas emoções; enfim seu modo de ser e de estar no mundo, pois “[...] no passado não há somente as coisas que ocorreram, há também todo o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência de futuro.” (JOSSO, 2004, p. 16).

Os estudos de pesquisadores como Goodson (2000, 2005), Cunha (1997), Connelly e Clandinin (2000, 2004), Josso (2004, 2010), entre outros, confirmam que contar/ouvir/escrever narrativas autobiográficas oportuniza aos docentes momentos de reflexão, que podem ajudar em sua própria formação e na dos outros sujeitos envolvidos no processo. Em virtude disso, as pesquisas autobiográficas com e sobre professores enfocam aspectos importantes da educação formal, em particular a vida cotidiana, a aprendizagem da profissão, os ciclos da carreira docente, os pensamentos dos professores e o desenvolvimento profissional docente.

A ascensão de estudos balizados pelas narrativas autobiográficas tem contribuído para o rompimento da clássica separação entre pesquisador e pesquisado, vez que consoante o paradigma positivista o primeiro é

considerado/denominado sujeito enquanto o segundo é considerado/denominado objeto da pesquisa. Nas pesquisas autobiográficas, “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51), posto que nessa modalidade de pesquisa ambos são sujeitos do processo, colaboradores que, com papéis diferenciados, coadunam-se tanto na perspectiva da investigação quanto da formação; conhecer, ler, ouvir a vida do outro é um modo de formação.

Com esse rompimento epistemológico, o pesquisador deixa de ser apenas o condutor do processo para assumir o papel de parceiro, de acompanhante, de ouvinte e até mesmo de confidente. Utilizar as narrativas como estratégias para a produção de dados não é simplesmente recolher materiais biográficos diferentes, mas sim participar das memórias elaboradas para atender às necessidades de pesquisador. Por isso, o estudo autobiográfico é uma construção da qual o próprio investigador participa ativamente. Nessa perspectiva, o caminhar para si também traz consigo a dimensão do caminhar com o outro.

Sobre esse cenário fértil e crescente, Souza (2007, p. 5) afirma que:

A emergência das autobiografias e das biografias educativas e sua utilização, cada vez mais crescente, em contextos de pesquisas na área educacional, buscam evidenciar e aprofundar [...] as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializam entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Isso acontece, também, porque as biografias educativas permitem, através do texto narrativo, adentrar um campo subjetivo e concreto das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional e os ciclos de vida e, por fim, buscam entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar.

Está claro, portanto, o princípio da implicação do sujeito em seu próprio processo formativo da pesquisa autobiográfica, visto que potencializa a (auto) formação da pessoa envolvida à medida que proporciona o alargamento dos horizontes sobre o seu percurso de vida, pois provoca mudanças no modo como os sujeitos compreendem a si próprios e aos outros.

Nessa perspectiva, a pesquisa autobiográfica deve favorecer a utilização de estratégias que permitam ao professor tornar-se o sujeito do seu processo de formação. É nessa retomada da subjetividade docente que reside uma das muitas

potencialidades desse tipo de pesquisa, uma vez que, nas palavras de Passeggi (2008a, p. 5), a pesquisa autobiográfica na Educação “amplia e produz conhecimento sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos”. Revela, portanto, a valorização da pessoa do professor, não apenas na dimensão pessoal, social e profissional, mas também nos processos de investigação a fim de desvelar, compreender e quiçá solucionar os problemas relacionados ao sistema escolar e seus protagonistas.

Segundo Delory-Momberger (2009), essa modalidade de pesquisa busca compreender a forma como os professores, jovens ou adultos, se relacionam não apenas com as instituições de ensino, mas também com os atores envolvidos e demais interfaces da educação. Ou seja, a maneira como eles atribuem significado às suas experiências de formação e de aprendizagem em suas construções biográficas individuais, nas suas relações com os outros e com o mundo social

A pesquisa autobiográfica em Educação possibilita aos atores envolvidos compreender seu próprio mundo, não apenas ao relatarem suas histórias, mas também ao interpretar e analisar fatos, ações e vivências de suas vidas. As reflexões emergentes das narrativas (auto)biográficas proporcionam, portanto, às partes interessadas condições para construir e compreender histórias de suas vidas, vez que possibilitam ao sujeito e pesquisador ordenar e organizar os fatos vividos de forma desconexa e descontextualizada.

Evidenciadas pelas especificidades teórico-metodológicas elencadas anteriormente, pesquisadores internacionais e nacionais³² inserem as pesquisas autobiográficas no contexto da abordagem qualitativa de investigação³³, sobretudo porque o significado que os sujeitos atribuem à sua história, às suas experiências e à sua própria formação é o centro dessa abordagem de pesquisa. Segundo Nóvoa (1992, 1995), é importante que, ao lidar com a formação do outro, é fundamental que o professor compreenda como ele mesmo se formou.

Ademais, nesse tipo de pesquisa o que importa não são os fatos em si, mas sim os significados atribuídos pelos sujeitos do contexto específico de onde

³² Chené (1988); Ferrarotti (1988); Bueno (2002); Galvão (2005); Pineau (1988, 2006); Bueno et al. (2006); Souza (2006a, 2006b, 2006c); Josso (2004, 2010); Reis (2008); entre outros.

³³ Denzin e Lincoln (2006), Flick (2004, 2009a, 2009b), Strauss e Corbin (2008), entre outros.

falam e o sentido que atribuem às experiências e o modo como contam suas vidas e seu processo formativo. Isso significa tomar o próprio sujeito, em sua forma de ver, experienciar e representar o mundo e as coisas que o constituem como objeto de análise da realidade e subsídio para a produção de conhecimento relativo à vida e à prática social das pessoas.

Dessa forma, a pesquisa autobiográfica com abordagem qualitativa possibilita tomar a experiência humana como objeto de conhecimento, passivo de mensuração, análise e interpretação com o propósito fundamental de dar voz e vez ao sujeito da investigação que, desse modo, tem a oportunidade de aprender, crescer e desenvolver-se a partir de suas experiências pessoais, profissionais, enfim, formativas, em um “processo de caminhar para si” (JOSSO, 2004).

Nessa perspectiva, justifico a opção epistêmico-metodológica pela pesquisa autobiográfica com abordagem qualitativa devido à natureza da investigação empreendida, balizada pelas análises dos aspectos singulares do sujeito, a partir dos valores, hábitos e concepções, como constituintes da história da vida pessoal e profissional do indivíduo, sendo necessário e indispensável para isso “[...](re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p. 25).

No universo da formação docente, utilizar a pesquisa autobiográfica na fase de inserção na docência³⁴, ancora-se, sobretudo no fundamento da pesquisa-formação em que os participantes são simultaneamente sujeitos da pesquisa e sujeitos que se formam com/nela. Ao descrever o poder de transformação da pesquisa-formação, Josso (2010, p. 125) afirma que:

A mudança oferecida no quadro de uma pesquisa-formação é uma transformação do sujeito aprendente³⁵ pela tomada de consciência de que ele é sujeito de suas transformações; em outras palavras, a pesquisa-formação é uma metodologia de abordagem do sujeito consciencial, de suas dinâmicas de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus.

³⁴ Dedico o capítulo dois deste relatório de pesquisa aos pressupostos teóricos da aprendizagem da docência de professores principiantes na profissão professor.

³⁵ Expressão originalmente criada na Psicopedagogia e hoje utilizada na Educação para enfatizar o ponto de vista daquele que aprende, o aprendiz, aquele que está em constante busca pelo conhecimento e seu processo de aprendizagem. (JOSSO, 2004).

Ao construírem suas narrativas autobiográficas os professores iniciantes na profissão revelam aspectos imprescindíveis à formação docente, dentre eles as experiências formadoras vivenciadas pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida. Nas palavras de Josso (2004, p. 215), “[...] a pesquisa só avança se houver, por parte de cada um, interesse por aprendizagens e formulações de conhecimento”. Além disso, a utilização dessa metodologia de pesquisa com professores principiantes permite uma maior participação e envolvimento dos colaboradores da pesquisa, oferecendo-lhes a possibilidade de tornarem-se também pesquisadores. O conhecimento produzido a partir das reflexões sobre as práticas, próprias e do outro, constituem-se, portanto, um “terreno fértil” para a construção de autonomia profissional (ZEICHNER, 1993, 1997, 1998).

A pesquisa autobiográfica promove, portanto, condições para que os professores iniciantes interpretem suas próprias ações, com o intuito de desvelar compreender as causas e intenções até então desconhecidas, configurando-se então com um poderoso instrumento de pesquisa e formação docente. Assim, os professores tornam-se mais conscientes dos conhecimentos que produzem no ambiente escolar tornando-se mais autônomos, com um poder maior de escolha e de decisão; essa interface também se configura como valorativa para a compreensão das aprendizagens docentes no período inicial do exercício profissional.

Ademais, as narrativas de professores iniciantes obtidas pelos/com os memoriais de formação, as cartas narrativas e as conversas interativas, constituem um caminho fértil para a formação e possível emancipação dos envolvidos no estudo, professores colaboradores e pesquisadora, pois possibilita-lhes “construir-se formando-se, formar-se construindo, produzir conhecimento para criar sentido, produzir sentido para criar sentido, produzir sentido para criar conhecimento” (JOSSO, 2004, p. 205).

Constituem, ainda, um recurso da pesquisa autobiográfica que possibilita o contato com o pensamento dos professores após a vivência das situações, quando eles retomam as situações vivenciadas e se questionam a respeito delas, sobretudo no caso dos professores iniciantes, posto que o início de toda atividade profissional é repleto de particularidades, desafios e angústias, frequentemente provocadas pelo temor e insegurança iniciais.

Retomando a epígrafe deste capítulo, quando Alice atravessa o espelho de seu quarto em um dia de chuva, cada movimento da menina no “mundo do outro lado do espelho” corresponde a uma jogada de xadrez, ou seja, a uma movimentação de peças no tabuleiro. Encantada com a possibilidade de tornar-se rainha ao final do jogo, ela aventura-se para atravessar o tabuleiro do jogo. No entanto, para concluir a travessia com êxito, interage com personagens exóticos que encontra durante sua empreitada. Então, a interação com as “outras peças” do tabuleiro configura-se como estratégia utilizada por ela para tornar-se rainha.

A exemplo de Alice, adotei os materiais biográficos como estratégia metodológica para realizar a pesquisa aqui relatada. Ao reportar-me aos materiais biográficos é impossível não relacioná-los imediatamente aos métodos (auto)biográficos, às pesquisas (auto)biográficas, às histórias de vida, às narrativas (auto)biográficas, às (auto)biografias, às (auto)biografias educativas, às narrativas educativas, às narrativas da prática, às narrativas como memórias, aos memoriais reflexivos, entre muitos outros. De acordo com Domingues, Sarmiento e Mizukami (2012, online)

[...] há quem só narra o fato do outro; há quem aprenda com a narrativa do outro, há quem aprenda ou (re)aprenda com a narrativa da sua própria história de vida, há quem escreva e reconte a narrativa do outro para que outros aprendam, há o que reconta a narrativa do outro a partir dos efeitos que provocaram em si mesmo e, ainda, há quem seja impulsionado ou provocado a escrever sua narrativa a partir da narrativa do outro etc.

Nesse sentido, pesquisar as narrativas autobiográficas configura-se, por um lado como um território amplo, extenso, perene; por outro lado complicado, fascinante, repleto de armadilhas. Mesmo diante disso e também por isso, reafirmo minha opção pelas narrativas autobiográficas como estratégia para a produção do *corpus* dessa pesquisa.

1.1.1 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DOCENTES: instrumento formativo-investigativo

Etimologicamente, narrar vem do verbo latino *narrare*, que significa contar, relatar. Na Língua Portuguesa, os verbos contar e relatar, ou seja, narrar, demandam, simultaneamente, um objeto direto e um objeto indireto, pois quem conta/narra/relata, sempre conta/narra/relata alguma coisa para alguém. Narrar tem, portanto, essa interface essencial: toda narrativa deve ser lida ou contada por alguém para alguém.

Segundo Larrosa (2002), para definir quem nós somos, nós narramos, pois quando narramos, voltamos no tempo, revisitamos nossas memórias, revivemos experiências, relembremos momentos importantes, refletimos sobre nossas histórias de vida, histórias essas que nos tornam únicos. Os seres humanos são contadores de histórias, “nossas histórias são muitas histórias. Em primeiro lugar porque muitas vezes não a contamos para nós mesmos, mas a contamos a outros” (LARROSA, 2002, p. 20). A narrativa é, portanto a companheira inseparável do homem.

O pesquisador salienta que “a experiência envolve a narrativa e narrativamente cada um expõe sua experiência”. O estudo da narrativa é, portanto, o estudo da forma como nós experimentamos o mundo. Somos narradores por natureza. Narramos nossas experiências e as dos outros, pois, nessa perspectiva, toda experiência humana pode ser expressa na forma de uma narrativa.

A exemplo de Larrosa (2002), Clandinin e Connelly (2011) confirmam a narrativa não apenas como meio para a compreensão da experiência, mas também como meio para a aprendizagem humana. Por isso, narrar experiências é muito mais que contar histórias, implica sempre em acrescentar uma “pitada” de subjetividade às histórias narradas.

De acordo com Benjamin (1994), as experiências são as fontes originais de todos os narradores, vez que são construídas e socializadas no cotidiano pelas pessoas, mediadas pelas aprendizagens adquiridas com vivências particulares e/ou coletivas. No entanto, o filósofo alemão alerta que a figura do narrador tem se distanciando da vida cotidiana a cada dia mais; fato que compromete as capacidades de falar e de escrever sobre as experiências humanas, provocando uma crise sobre a “faculdade de intercambiar experiências”. Experiência e narração

são inseparáveis, pois “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201). As experiências configuram-se, portanto, como fontes originais e primárias dos narradores que, ao serem (re) construídas e socializadas por/entre as pessoas, ilustram aprendizagens adquiridas nas/pelas vivências individuais e/ou coletivas.

Nossas narrativas desvelam, portanto, nossas trajetórias de vida, nossas relações sociais, nossas experiências. Ao recorrermos às narrativas, (re) lembramos o que aconteceu, organizamos nossas experiências em uma sequência lógica de fatos, encontramos explicações para acontecimentos concretos, relacionando-os a sentimentos construídos de maneiras intencionais nas/pelas/com as narrativas. Nós nos constituímos pessoas por meio de nossas narrativas. Todas as narrativas têm duas interfaces: a subjetividade e a identidade dos sujeitos. “Nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 9).

É importante ressaltar que as narrativas “não apresentam fatos, mas palavras”, (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 95) e que “a vida narrada não é a vida”. Por meio das narrativas as pessoas não retratam a realidade vivenciada, ou seja, o que de fato aconteceu, mas sim o que a vivência dessa realidade representou para elas. Acerca disso, Jovchelovitch e Bauer (2007) apresentam quatro características das narrativas em relação à realidade propriamente dita e a representação dessa realidade.

1) A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelo narrador, refere-se ao que é real para o narrador, pois não narramos o que aconteceu, mas sim aquilo que nos aconteceu, que nos passou, que nos marcou (LARROSA, 2002). Desta forma, nós nos constituímos sujeitos pelas experiências que narramos.

2) As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas, elas propõem representações e interpretações particulares do mundo. Ao narrarmos nossas experiências e aprendizagens, nós externamos nossa subjetividade e o conhecimento que temos de nós. Narrar possibilita ao narrador entrar em contato com sua singularidade e mergulhar na interioridade do conhecimento de si (JOSSO, 2004). É, portanto, uma atividade formadora, porque remete o sujeito a refletir sobre si, a partir de diferentes níveis de atividades e registros.

3) As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade do ponto de vista do narrador a partir de uma situação específica no tempo e no espaço. No processo de investigação, não temos acesso direto à experiência do outro, de forma que lidamos apenas com a representação dessa experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações feitas (GALVÃO, 2005). O que fica para o narrador, portanto, não é o fato como foi vivido, mas sim o que foi significativo para sua subjetividade, o que foi internalizado e aprendido por ele; a verdade, portanto é a verdade do narrador.

4) As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico, pois a voz do narrador apenas pode ser compreendida em relação a um contexto social e histórico específico e referenciado, pois ao produzir sua narrativa autobiográfica, o narrador organiza a apresentação de seu passado no momento da narração. Lembrar, portanto, é recriar as experiências passadas com os olhos do presente. (BRUNER, 1997).

Utilizar as narrativas como estratégias metodológicas permite, portanto, que o pesquisador se aproxime da experiência da forma como ela foi/é vivenciada pelo narrador. As narrativas mantêm os valores e percepções da experiência narrada, presentes na história do sujeito e contada naquele momento para o pesquisador. Na perspectiva de Larrosa (2002, p. 21), “a informação não deixa lugar para a experiência”, por isso o narrador não informa o pesquisador sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando ao pesquisador a oportunidade de escutá-la e transformá-la de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, pois “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Em virtude disso, as narrativas autobiográficas centradas na reconstrução de histórias de formação têm propiciado o conhecimento sobre as histórias de vida, de formação e de profissão dos profissionais docentes no Brasil nos últimos vinte anos³⁶. De acordo com Souza (2006, p. 137), as pesquisas nessa área de conhecimento adotam “as narrativas como um movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em

³⁶ Bueno et al. (2006), Souza (2010) entre outros.

pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores”. O reconhecimento que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais, visto que os professores são simultaneamente contadores de histórias e personagens das histórias dos demais e das suas próprias, é apontado como uma das principais razões para isso.

As pesquisas em Educação têm utilizado as narrativas autobiográficas como recurso de investigação-formação para repensar a formação de professores com o objetivo principal de fazer com que os professores falem de suas experiências de formação, pois “relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num *projecto* de formação” (CHENÉ, 1988, p. 90).

No entanto, de acordo com Josso (2004), as narrativas autobiográficas avançarão apenas se houver questões do narrador, ou melhor, do professor, que possam esclarecer as interfaces do problema investigado, ou seja, como o que aconteceu para que esses professores viessem a ter as ideias que têm hoje sobre a profissão de professor espaço de formação e atuação profissional. A título de encaminhar a produção das narrativas autobiográficas nessa direção, a pesquisadora sugere os seguintes questionamentos:

Sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tomar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vem as ideias que acredito minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e / ou pretendo fazer? Com quem e como aprendi meu “saber-fazer” em suas dimensões técnicas, programáticas e relacionais? Sobre o que me apoio para dizer o que digo (a escolha das temáticas, abordada nos relatos) da maneira como o enuncio (de onde vem o meu linguajar e o meu vocabulário). De onde vem minha inspiração minhas aspirações e meus desejos? (JOSSO, 2004, p. 26)

Na tentativa de responder às perguntas sugeridas pela pesquisadora, as narrativas autobiográficas docentes desvelam um modo particular de (re)lembrar e (re)contar a própria história de vida, inter-relacionando o eu, o outro e o mundo, caracterizando-se como espaço de reflexão, autoconhecimento e socialização da experiência vivida. Essa interface das pesquisas em Educação subsidiadas pelas narrativas configura-se, portanto, como espaço de pesquisa e formação, servindo,

ao mesmo tempo, à produção de conhecimento e à autoformação do professor. Ademais, circunscrevem-se nos territórios em que os narradores partem das experiências de si, questionam os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e nas instituições escolares.

Segundo Goodson (2000, 2005), por meio das narrativas autobiográficas, os professores falam sobre o próprio trabalho, trazem à tona as dificuldades e dilemas vivenciados cotidianamente, desvelam a insegurança causada pela insuficiência da formação inicial, da falta de apoio institucional e de políticas públicas voltadas para o trabalho docente e revelam o risco diário de ter que lidar com as urgências e incertezas da prática. Essas interfaces das pesquisas autobiográficas trouxeram para o campo das pesquisas em Educação uma nova e fértil linha de investigação sobre a formação de professores, a profissão professor e as práticas pedagógicas docentes.

Ao tomar como ponto de partida a experiência construída ao longo de uma trajetória, seja ela pessoal ou profissional, as narrativas autobiográficas docentes permitem a recordação de momentos e vivências da realidade cotidiana, ou seja, as recordações-referências (JOSSO, 2004), consideradas pelos professores como experiências significativas das suas aprendizagens, do seu desenvolvimento profissional e das imagens construídas de si e dos outros, levando-as a assumirem a condição de experiência formadora. De acordo com a pesquisadora (2004, p. 48)

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar de si mesmo, a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural.

A experiência emerge, portanto, como base das experiências formadoras, pois, ou a formação é experiencial, ou então, não é formação. Para que uma experiência seja considerada formadora “é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos,

saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2004, p. 47-48).

A autora categorizou as experiências formadoras em três modalidades: 1) “Ter experiências”: os seres humanos têm experiências quando vivenciam os acontecimentos tornando-os significativos de forma não intencional; 2) “Fazer experiência”: quando os seres humanos, de forma deliberada, provocam e criam situações, fazem experiências; 3) “Pensar sobre as experiências”: quando refletem criticamente tanto sobre as experiências não intencionais quanto sobre as deliberadas, em outras palavras, quando pensam sobre suas experiências.

Assumindo que as experiências são as fontes das narrativas e que provocam mudanças na formação profissional docente, analisar as narrativas autobiográficas dos professores configura-se como um valioso instrumento de investigação para os pesquisadores interessados em compreender os processos de formação docente e desenvolvimento profissional, pois “[...] quem narra, narra-se... narrar narrando-se é um processo de construção identitário” (FORMOSINHO-OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009, p.17).

No entanto, para que as narrativas autobiográficas docentes de fato se configurem como uma poderosa estratégia para a formação de professores é indispensável que o processo de produção dessas narrativas seja direcionado e sistematizado com o intuito de criar condições para que os professores reflitam sobre sua própria formação e prática docente. Acerca disso, Souza (2006, p. 140) afirma que essa relação “dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da metareflexão³⁷ do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo [é] como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídos pelos sujeitos”.

A reflexão emerge como elemento basilar das narrativas docentes, pois possibilita ao professor situar-se e sentir-se sujeito de sua própria ação, ampliando assim sua capacidade de buscar novos conhecimentos, lidar com as adversidades da prática docente, além de resolver os problemas cotidianos, na perspectiva de desenvolver-se profissionalmente, vez que, de acordo com Bolívar (2002), as narrativas docentes são caminhos investigativos para conhecer a prática quando oferecem elementos para sua compreensão, um meio para aprender com/na prática,

³⁷ Termo cunhado por Schon (1992) para caracterizar o processo de reflexão sobre a reflexão na ação: epistemologia da prática.

pois possibilita a revisão e a crítica da ação, uma forma para (re)criar a prática, porque, ao repensá-la, o professor tem a oportunidade de criar, mudar e explorar os limites da experiência.

Acerca disso, Abrahão (2004, p. 203) afirma que as narrativas autobiográficas “[...] são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória”. É nesse processo de reflexão e ressignificação de sua prática que o professor se constitui professor. Contudo, esse processo de constituição do ser professor, a partir da reflexão sobre a experiência vivida, em nenhum momento pode ser visto como uma (trans)formação sem crises, muito pelo contrário. O processo de narrar-se dialeticamente potencializa ao professor não apenas questionar-se, mas, sobretudo inquietar-se, angustiar-se diante das contingências, incertezas, dúvidas, rupturas, instabilidades, complexidades, como aspectos determinantes da vida humana.

As narrativas docentes, portanto, configuram-se como espaços de/para a reflexão circunscritos em práticas coletivas (ZEICHNER, 1992, 1997, 1998). Primeiro porque o centro de toda prática reflexiva deve ser a ação docente em sua condição social. Segundo porque os professores devem reconhecer que suas ações são políticas e que por isso, podem e devem ser reconfiguradas de acordo com suas perspectivas pessoais e profissionais. E finalmente porque a prática reflexiva, enquanto prática social, demanda a coletividade e não a individualidade, revelando a necessidade de criação de comunidades de aprendizagem nas escolas e nas universidades de forma que os professores possam se apoiar e se estimular.

Ademais, o uso das narrativas autobiográficas como estratégias para a produção de dados de pesquisas com abordagem qualitativa não apenas possibilita ao professor organizar suas ideias para produzir seu(s) relato(s) escrito(s) ou oral(is), mas também reconstruir e dar sentido pessoal às suas experiências de vida de modo reflexivo, pois “a experiência de vida e a trajetória anterior do professor ou professora contribuem para formar a sua visão de ensino e os principais elementos da sua prática” (GOODSON, 2005, p. 307).

Acerca disso, Connelly e Clandinin (2004, p. 29) ressaltam que:

As narrativas representam um modo bastante fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um

determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é o autor, narrador e protagonista principal. **São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo.** Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas às suas experiências passadas, atuais e futuras (grifos meus).

A produção de narrativas autobiográficas, sejam elas orais e/ou escritas, oportunizam aos professores falarem de si, além de envolverem a reflexão sobre a experiência vivenciada, visto que podem conhecer a realidade social e aprofundar sua relação com essa realidade. “O processo de falar de si para si mesmo” (SOUZA, 2004) possibilita que os professores revelem seus conhecimentos, pensamentos e sentimentos, contribuindo assim para que possamos compreender sua visão de mundo, de ensino e de aprendizagem, e, principalmente, entendermos as teorias implícitas em sua ação pedagógica, produzidas a partir de suas próprias experiências do cotidiano escolar, possibilitando assim a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência.

Em virtude disso, ratifico a opção para trabalhar com as narrativas autobiográficas como estratégia metodológica para a realização dessa investigação pelas seguintes razões: as narrativas revelam conhecimentos implícitos e próprios do professor; são produzidas em cenários significativos, no caso específico dessa pesquisa, a universidade; corroboram a tradição humana de contar histórias, visto que a narrativa começa com a história da humanidade; permitem que o professor compartilhe suas experiências e aprendizagens consigo e com seus pares; e, por fim, essa estratégia para a produção de dados propicia condições para que se estabeleçam mudanças tanto no campo pessoal quanto profissional do docente devido à sua dimensão formativa e investigativa.

Em síntese, minha opção por esse estudo de cunho qualitativo-autobiográfico, enquanto procedimento metodológico, enfoca não apenas as narrativas autobiográficas de fatos da vida pessoal e profissional dos professores iniciantes, mas também a possibilidade da (re)estruturação de experiências formadoras, o que contribui com o processo de aprendizagem docente.

1.2 O CENÁRIO DA HISTÓRIA: o campus Alexandre Alves de Oliveira

A UESPI é uma instituição de ensino superior pública estadual, com sede na cidade de Teresina, capital do estado do Piauí. Foi fundada no dia 01 de agosto de 1988. A universidade conta hoje com 16 *campi*, distribuídos em todo o estado, além de 25 núcleos universitários.

O campus Alexandre Alves de Oliveira foi criado em 1991, pelo Decreto-Lei 042, quando a universidade foi autorizada a funcionar como uma Instituição de Ensino Superior multicampi. Funciona na Avenida Nossa Senhora de Fátima, s/n na cidade de Parnaíba. É um dos maiores *campi* da instituição e, em 2005, recebeu a denominação de professor Alexandre Alves de Oliveira.



FIGURA 05: Fachada do campus Alexandre Alves de Oliveira – UESPI/Parnaíba
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (abril/2013)

Anualmente, no campus são ofertadas 350 vagas distribuídas nos cursos de Agronomia, Direito, Pedagogia, Enfermagem, Ciências Biológicas, Letras-Inglês, Letras-Português e Odontologia nos períodos diurno, matutino e noturno. O campus também oferece cursos de pós-graduação, cursos de extensão e cursos do Programa de Formação de Professores atendendo atualmente cerca de 1.300 discentes. Atualmente a diretora é a Professora Mestre Rosineide Candeia de

Araújo³⁸, eleita pela primeira vez para o quadriênio 2008-2012 e reeleita em novembro de 2012 para o quadriênio 2012-2016.

1.2.1 O CURSO DE LETRAS-INGLÊS

O campus Alexandre Alves de Oliveira em Parnaíba oferece, desde 04 de janeiro de 1999, o curso de Licenciatura Plena em Língua Inglesa e Literaturas, comumente denominado pela comunidade acadêmica de Letras-Inglês. O curso foi autorizado a funcionar pelo mesmo decreto que autorizou o funcionamento do curso no campus Poeta Torquato Neto (UESPI - Teresina), Decreto Federal nº 91.851 de 30/10/1985. A renovação de reconhecimento foi feita por meio do Decreto Estadual nº 13.939 de 05/11/2009.

A matriz curricular básica do curso - ANEXO - é composta por disciplinas da área de Letras, destinadas aos estudos linguístico-literários, por disciplinas da área de Educação, direcionadas à fundamentação pedagógica, e por disciplinas relativas à pesquisa, designadas para a formação do professor-pesquisador.

O curso tem, em sua habilitação básica, a duração mínima de 04 (quatro) anos, sendo dividido em 08 (oito) blocos equivalentes a 01 (um) semestre cada, sendo sua duração máxima de 07 (sete) anos com carga horária total de 2.905 horas, divididas em 1.075 horas de carga horária básica e 1.830 horas de carga horária específica.

Na UESPI, os professores do quadro permanente são contratados atendendo aos editais publicados pela reitoria. De acordo com esses editais, esses concursos públicos constam das seguintes etapas: I. Inscrição (titulação obrigatória: mestres e doutores); II. Prova escrita, de caráter teórico, eliminatório e classificatório (nota mínima 7,0); III. Prova didática, de caráter eliminatório e classificatório (nota mínima 7,0); IV. Prova de títulos, de caráter classificatório.

Os professores do quadro provisório, denominados contratados, também são selecionados atendendo aos editais publicados pela reitora. O processo seletivo

³⁸ A autorização para a divulgação do nome da instituição foi assinada por ela na ocasião da primeira visita à IES para a formação do grupo de pesquisa – APÊNDICE A.

consta de duas etapas: a) Prova de títulos e b) Prova de didática. Os professores são contratados por um período de cinco meses, podendo ter seus contratos prorrogados por mais cinco meses de acordo com o interesse da UESPI, observando as determinações da Lei Estadual Nº 5.309/2013³⁹ (PIAÚÍ, 2013).

À época da pesquisa empírica, primeiro semestre de 2012, o quadro docente do curso de Letras-Inglês era composto por dez professores: quatro efetivos e seis contratados. Dos quatro professores efetivos, dois encontram-se atualmente exercendo suas atividades regularmente no campus e dois estão afastados para cursar pós-graduação *stricto sensu*: uma delas sou eu. Dos seis professores contratados, dois eram especialistas em Língua Inglesa, três estavam cursando especialização no Ensino da Língua Inglesa e uma era graduada em Letras-Inglês. Dos seis, quatro tiveram seus contratos renovados, ou seja, estão no segundo contrato, enquanto dois estão no primeiro contrato. É importante ressaltar que essa é a primeira experiência no Ensino Superior de todos os seis.

Acerca da composição do quadro docente, ressalto duas características. Primeira: os professores, normalmente os contratados, não atuam exclusivamente no curso, pois, de acordo com a necessidade, podem ser “emprestados” aos cursos de Ciências da Computação, Letras-Português, Odontologia e Enfermagem. Segundo: há uma alta rotatividade de professores substitutos ocasionada pelas exigências da contratação ao estabelecer que esses professores poderão ter seus contratos renovados apenas uma vez e que devem ficar afastados da instituição após o término do contrato pelo mesmo período em que prestaram serviço à instituição.

1.3 OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA: o Coelho Branco, a Rainha Vermelha e a Rainha Branca

Na apresentação desta tese expliquei porque escolhi Alice, garota curiosa que vivenciou experiências fabulosas em dois lugares distintos: uma no País das

³⁹ É importante ressaltar que essa lei entrou em vigor esse ano. Até o ano passado, o contrato dos professores substitutos durava um ano, podendo ser prorrogado por igual período.

Maravilhas e a outra no Mundo do Outro Lado dos Espelhos, para ilustrar a tessitura desta pesquisa. Em ambos os “espaços”, ela encontrou e interagiu com diversos personagens, tantos e tão peculiares que seriam necessárias muitas páginas para listá-los e, sobretudo descrevê-los.

No entanto, para atender a proposta descrita na apresentação deste relatório de pesquisa, ou seja, estabelecer analogias entre as duas obras de Lewis Carroll e a pesquisa empreendida, além de contemplar a demanda metodológica deste trabalho, ousei atribuir nomes dos personagens que aparecem em ambas as obras aos três colaboradoras do estudo, relacionando as características dos personagens dos livros às características de cada um dos colaboradores para tanto. Além disso, a opção pelos codinomes justifica-se também pelo papel fundamental desempenhado pelos personagens nas histórias de Alice. O coelho por ser o motivo para a entrada da menina no Mundo das Maravilhas no primeiro livro e as rainhas pelo auxílio providencial à menina na travessia do tabuleiro de xadrez no segundo.

Acerca disso, ressalto que os três professores iniciantes na profissão, colaboradores da pesquisa, autorizaram a divulgação de seus nomes reais para a produção desse trabalho. Os três também concordaram, após receberem as devidas explicações, com os codinomes atribuídos por mim a cada um deles, inclusive ficaram bastante felizes com as semelhanças encontradas. São eles: Coelho Branco, Rainha Branca e Rainha Vermelha.

Antes de apresentar os perfis dos personagens da história, narro, na sequência a constituição do grupo.

1.3.1 A SELEÇÃO DO ELENCO DA HISTÓRIA

Conforme esclarecido e justificado na introdução desta tese, os colaboradores da pesquisa foram três professores iniciantes na carreira no Ensino Superior que aderiram voluntariamente ao estudo após serem devidamente esclarecidos. Para a seleção dos colaboradores, ou seja, do elenco da história, determinei previamente cinco critérios considerando a natureza do problema investigado: 1) Ser graduado em Letras-Ingês; 2) Estar em início de carreira, com

no máximo três anos de trabalho docente no Ensino Superior; 3) Estar no efetivo exercício da docência no curso de Letras-Inglês da UESPI, campus de Parnaíba; 4) Concordar em narrar sua trajetória de formação e 5) Aderir voluntariamente à pesquisa.

Estabelecidos os critérios para a seleção do elenco, o passo seguinte foi visitar, no início do primeiro semestre de 2012, a coordenação do curso de Letras-Inglês para saber as características dos professores lotados no curso para aquele período. Encontrar professores com as características elencadas acima não foi tão simples quanto eu pensava, pois, após uma breve conversa com a coordenadora, soube que nenhum dos professores efetivos do curso se enquadrava no critério professor iniciante com até três anos de magistério superior.

Mesmo diante desse impasse inicial, resolvi manter a mesma proposta de pesquisa, com professores universitários principiantes na profissão. Para isso, precisei fazer uma complementação no perfil inicial desejado dos colaboradores, alterando a característica efetivo para contratado, pois, de acordo com a coordenadora, esses eram os únicos que se encaixavam no perfil estabelecido.

Depois de tomar a decisão de alterar o perfil inicial, saí de lá com uma lista com os nomes dos três professores contratados e seus respectivos contatos: Elaine do Nascimento Sousa, a Rainha Branca; João Paulo da Silva, o Coelho Branco e Priscylla Pereira do Nascimento, a Rainha Vermelha. O restante desta história conto na seção 1.5 desta tese: procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa.

Na sequência, apresento os personagens da história: o Coelho Branco, a Rainha Branca e a Rainha Vermelha recorrendo para isso às narrativas autobiográficas escritas produzidas pelos professores em seus memoriais de formação, uma das fontes utilizadas para a produção dos dados.

PROFESSOR JOÃO PAULO DA SILVA: O COELHO BRANCO

“Ai os meus bigodes... É tarde, é tarde até que arde”.

Na epígrafe, transcrevi a fala do Coelho Branco no livro *Alice no País das Maravilhas*. Depois de Alice, há quem diga que o Coelho Branco é o personagem mais conhecido das histórias da menina, talvez por ser o primeiro personagem com o qual ela se depara ainda no mundo real, seguindo-o para dentro de sua toca. Para Cabral e Ramos (2011), ele é o auxiliar da garota, pois aparece em várias passagens da obra, induzindo a menina, sempre com muita pressa, a segui-lo. A combinação coelho+relógio, ou seja, a responsabilidade com o tempo para cumprir tarefas e prazos da pesquisa, entre outros, levou-me a nomear o professor João Paulo de Coelho Branco.

Sou João Paulo da Silva, natural de Parnaíba - PI, nascido em 13 de julho de 1980. Tive uma educação inicialmente em escola pública até os 10 anos e no ano seguinte ingressei em uma escola particular onde permaneci até o fim do ensino médio. Concluído o ensino médio passei a trabalhar no comércio e os estudos ficaram de lado. Alguns anos depois, resolvi prestar vestibular e escolhi o curso de Letras-Inglês da UESPI onde iniciei minha graduação em 2004. Durante a graduação fui monitor de quatro disciplinas distintas. No ano de 2007 apresentei minha monografia sobre as experiências vivenciadas durante o período de estágios supervisionados e encerrei então este ciclo que durou 4 anos. Um novo ciclo se iniciava, parti então para uma pós-graduação. Optei pelo curso de “Metodologia do Ensino Superior” em uma faculdade privada na cidade de Parnaíba que durou um ano e meio. No ano de 2009 tive a oportunidade de prestar concurso para professor da rede pública estadual e iniciei minha atuação profissional em turmas de Ensino Médio e no ano seguinte em cursos de conversação oferecidos pela iniciativa pública. Em 2011 surgiu a chance de atuar no Ensino Superior como professor substituto do curso de Letras-Inglês da UESPI. Participei da seleção por meio de provas de título e didática. Aprovado, iniciei minha atuação no Ensino Superior, onde ministrei disciplinas na área de Literatura e tive a oportunidade de orientar alunos em seus trabalhos de conclusão de curso. Simultaneamente ministrei aulas de inglês em curso de conversação oferecido pela iniciativa pública. Para o futuro, planejo me especializar através de mestrado na minha área, almejando uma atuação contínua e promissora no Ensino Superior como professor efetivo.

PROFESSORA PRISCYLLA PEREIRA NASCIMENTO: A RAINHA VERMELHA

“É preciso correr tudo o que você puder para se manter no mesmo lugar. Se você deseja ir a outro lugar, você deve correr pelo menos duas vezes mais rápido que isso!”.

A Rainha Vermelha, a exemplo da Rainha Branca, também aparece no segundo livro de Lewis Carroll. O comportamento inquieto da majestade pode ser vislumbrado pela epígrafe transcrita nessa seção. No diálogo com Alice, a Rainha Vermelha dedica-se a ensinar a menina a percorrer rapidamente as casas do tabuleiro de xadrez. A combinação de rainha+a dinâmica expressa pela necessidade de estar sempre correndo para honrar seus inúmeros compromissos, entre outros, estimulou-me a nomear a professora Priscylla de Rainha Vermelha.

Eu me chamo Priscylla Pereira do Nascimento, nasci em Parnaíba- PI em 29 de março de 1986, mas logo fui morar em Tutóia- MA, só voltando para Parnaíba aos 3 anos para começar meus estudos. Estudei sempre em escola particular, fazendo meu Ensino Fundamental na Escola Monteiro Lobato e o Ensino Médio no Cobrão. Ao final do 3º ano fui aprovada no vestibular para Letras-Ingês, iniciando a graduação em 2004. No quinto bloco, fiz o teste para professora substituta do estado e fui aprovada, começando a dar aulas no Ensino Fundamental e Ensino Médio. No ano de 2007, um ano antes da conclusão do curso, matriculei-me no curso de especialização em Língua Inglesa na FAP. Estudar e trabalhar foi uma jornada bem puxada, mas me fazia feliz. No final de 2007, apresentei minha monografia com o título: Otelô e o ensino da Língua Inglesa, um olhar literário, concluindo assim minha graduação. Em 2010 inscrevi-me no concurso para ser professora efetiva do estado e obtive aprovação passando a trabalhar na Ilha Grande de Santa Izabel, cidade a vinte quilômetros de Parnaíba. Em 2011, surgiu a oportunidade de ser professora do curso de Letras-Ingês da UESPI e assim depois de aprovada nas provas de título e didática iniciei minha jornada na Educação Superior. Nesse período ministrei apenas disciplinas relacionadas a Língua Inglesa e ainda orientei duas monografias. Hoje sou diretora adjunta da escola de Ensino Médio na Ilha Grande e trabalho em um curso de conversação da área privada. Agora vou começar os preparativos para o mestrado e lógico doutorado, pois quero me aprofundar cada vez mais na Língua Inglesa.

PROFESSORA ELAINE DO NASCIMENTO SOUSA: A RAINHA BRANCA

“A regra é, compota amanhã e geleia ontem, mas jamais geleia hoje”.

A epígrafe foi retirada do livro *Através do espelho e O que ela encontrou lá em que* a Rainha Branca é uma das primeiras personagens a aparecer, a princípio como peça de xadrez e depois como um ser humano. Juntamente com a Rainha Vermelha, a Rainha Branca orienta a menina Alice a atravessar o tabuleiro de xadrez até tornar-se a rainha no final. A combinação rainha+seriedade em obedecer às regras convencionadas, optando por respeitá-las no percurso da pesquisa, entre outros, motivou-me a denominar a professora Elaine de Rainha Branca.

Meu nome é Elaine do Nascimento Sousa, nascida no dia 03 de junho de 1985 em Parnaíba, Piauí. Estudei sempre em escola pública, entretanto no Ensino Médio tive a oportunidade de estudar em uma escola particular. Como todo estudante, prestei vestibular no último ano, mas não obtive sucesso na primeira tentativa, mas prestei vestibular no ano seguinte e fui aprovada no curso de Letras Inglês na UESPI. Ainda no último ano da faculdade, comecei a fazer um curso de especialização em Letras-Inglês. Ainda na graduação comecei a trabalhar em uma escola de Educação Infantil como professora de inglês, onde passei a ser diretora presidente. Após a minha graduação, no ano de 2011 tive a oportunidade de fazer um concurso para ser professora substituta do curso de Letras-Inglês da UESPI. Além de ministrar aulas, já tive a oportunidade de orientar alunos em monografias bem como participar de bancas examinadoras de conclusão de curso e de seleção de professores. Fui professora homenageada das duas turmas com quem trabalhei, sendo nome da turma de uma delas. Outras portas foram abertas por causa de minha experiência universitária, como o trabalho realizado no PARFOR na cidade de Corrente no ano de 2012. Neste momento, estou concluindo um curso de especialização em Docência do Ensino Superior, e também sou professora de um curso de inglês particular da cidade, almejando a carreira profissional universitária como professora efetiva e um futuro mestrado.

Os personagens da história foram um professor e duas professoras, com idades entre 27 e 33 anos de idade, todos naturais da cidade de Parnaíba - PI.

Atendendo ao perfil delineado da pesquisa, todos são formados em Letras-Ingês pela mesma instituição em que atuavam como professores no primeiro semestre de 2012, UESPI. Os três estudaram na mesma turma, com ingresso em março de 2004 e término em dezembro de 2007. As duas professoras, Elaine e Priscylla, são especialistas em Língua Inglesa, e o professor João Paulo, é especialista em Metodologia do Ensino Superior.

Os três ressaltaram as experiências como orientadores de trabalhos de conclusão de curso e participação em bancas examinadoras para professores contratados como marcantes durante o exercício da docência no curso. Além de atuarem como professores da UESPI, os três também atuam como professores em cursos livres de idiomas públicos e privados na cidade. Dos três, apenas a professora Elaine vivenciou outra experiência no Ensino Superior como professora do curso de Letras-Ingês do PARFOR na cidade de Corrente, no sul do estado. Os três também planejam seguir carreira acadêmica, tencionando ingressar no mestrado em Letras. Além da perspectiva acadêmica, o professor João Paulo e a professora Elaine aspiram tornarem-se professores efetivos do Ensino Superior.

Delineados os perfis dos personagens da história, apresento a seguir as fontes autobiográficas utilizadas para a produção das narrativas orais e escritas dos colaboradores da pesquisa.

1.4 AS PEÇAS DO TABULEIRO DE XADREZ: fontes para a produção dos dados

Para atravessar o tabuleiro de xadrez e tornar-se rainha, Alice precisou interagir com os demais personagens da história como estratégia principal para alcançar seu intento. A exemplo da menina, também precisei recorrer a uma estratégia específica para realizar minha pesquisa, por isso optei pelas narrativas autobiográficas. No entanto, sem os personagens da história com os quais interagi, ou seja, as peças do tabuleiro, Alice dificilmente teria conseguido tornar-se rainha. De forma análoga, precisei recorrer a materiais biográficos específicos para obter as narrativas autobiográficas dos colaboradores da pesquisa. Para tomar essa decisão, a leitura dos estudos de Ferrarotti (1988) foi determinante.

O sociólogo italiano distingue os materiais utilizados em pesquisas autobiográficas em dois grupos: materiais biográficos primários e materiais biográficos secundários. Os primeiros contemplam as narrativas autobiográficas produzidas diretamente entre pesquisador e pesquisado em uma interação direta, ou seja, face a face. Os segundos compreendem documentos biográficos variados não utilizados pelo pesquisador em interação primária com seus colaboradores como correspondências, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, entre outros.

De acordo com o pesquisador, em suas versões tradicionais, as pesquisas autobiográficas sempre privilegiaram os materiais biográficos secundários em detrimento dos primários, por serem considerados mais objetivos. No entanto, para Ferrarotti (1988, p. 25), a condição fundamental para uma renovação das pesquisas autobiográficas é uma inversão dessa prática, pois

devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material primário que nos interessa, mas também e, sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador.

Ao refletir sobre as fontes para a produção do *corpus* desta pesquisa, considere o alerta do sociólogo italiano, descrito anteriormente. Por isso, para adequar os recursos metodológicos aos objetivos da pesquisa, optei pelos materiais biográficos primários, mais especificamente pelas conversas interativas (narrativa oral), memoriais de formação e cartas narrativas (ambas narrativas escritas), como fontes de produção das narrativas docentes.

É importante salientar que as narrativas orais e as escritas não são mutuamente excludentes, mas têm características autônomas e funções específicas. Por um lado, as narrativas orais são importantes, pois “[...] a memória não funciona num ápice, é necessário criar condições que facilitem a memorização da sua história” (JOSSO, 2004). Por outro lado, de acordo com Freire (2000, p. 37), “[...] escrever supõe a leitura do que se escreve, muitas vezes, para poder aprender a escrever melhor e animar-se a escrever o ainda não escrito”. Um dos pontos em

comum entre ambas e quiçá, o que considero o mais encantador, é a subjetividade, interface preciosa que nenhuma outra fonte possui nessa dimensão.

Para materializar o diálogo entre as narrativas escritas produzidas pelos colaboradores individualmente em seus memoriais de formação e cartas narrativas, e as narrativas orais, convidei os colaboradores para participar de conversas interativas, conforme os objetivos da pesquisa. Dessa forma, a justificativa para a combinação dessas três fontes de pesquisa emerge da articulação entre investigação, intervenção e formação a partir das narrativas autobiográficas docentes. Na perspectiva da pesquisa-formação adotada nesta tese, as experiências potencializam a conscientização como processo que não pode ser ensinado, mas sim vivenciado individualmente pelo professor: um movimento que se encaminha para a (trans)formação em suas múltiplas dimensões. (JOSSO, 2004).

Na sequência desta seção, caracterizo do ponto de vista teórico-metodológico, cada uma das fontes usadas para a produção das narrativas orais e escritas: as conversas interativas, os memoriais de formação e as cartas narrativas.

1.4.1 AS CONVERSAS INTERATIVAS

Decidir quais fontes de pesquisa utilizar para a produção dos dados não foi tarefa fácil. Hoje há uma miríade de opções disponíveis para os pesquisadores em Educação⁴⁰. No entanto, desde a elaboração do projeto de pesquisa, sempre soube que trabalharia com as narrativas autobiográficas, tanto orais quanto escritas, não apenas pelas razões previamente expostas, mas também porque de fato acredito que elas privilegiam a comunicação entre pesquisador e sujeitos e entre os próprios sujeitos, pois “[...] falar das próprias experiências é, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido na continuidade temporal de nosso ser” (JOSSO, 2004, p. 48). Lembrando-me sempre disso, o passo seguinte foi selecionar a forma mais adequada para a produção das narrativas orais docentes.

⁴⁰ Diários, cartas, memórias, portfólio, novela de formação, memorial de formação, entre outros.

A primeira vez em que ouvi falar das conversas interativas⁴¹ foi no IV Seminário de Dissertações e Teses do PPGE da UFSCar em setembro de 2012 quando apresentei para uma diletta banca composta pelas professoras Aline Reali e Laurizete Passos meu projeto de pesquisa (CUNHA, 2013)⁴². Na ocasião, as professoras não somente fizeram a apreciação do meu trabalho, mas também apresentaram sugestões bastante úteis para torná-lo melhor. Uma dessas ideias, sugerida pela professora Aline Reali, foi exatamente a de utilizar as conversas interativas como fonte para a produção das narrativas orais.

O passo seguinte foi buscar mais informações sobre essa técnica de pesquisa. Uma vez mais, contei com o apoio da professora Aline que gentilmente me enviou um e-mail com referências sobre essa categoria epistemológica (GALLUCCI, 2003; CARROL, 2005). Após muitas leituras sobre essa técnica, a indissociabilidade entre as conversas interativas e as narrativas orais configurou-se como fiel da balança para minha decisão, pois, assim como as narrativas orais, considero as conversas interativas como uma das melhores formas de fazer com que as pessoas falem sobre suas vidas, porque permitem que sejam explorados não apenas fatos e acontecimentos, mas também sentimentos, emoções e reflexões.

Quando falam, as pessoas constroem pensamentos, articulam suas experiências e refletem sobre o significado dessas experiências para si, então por meio das conversas é possível compreender como os envolvidos nela se percebem no mundo, de como e a que atribuem valor, além do significado particular atribuído a suas ações e a seu lugar no mundo (BOLÍVAR, 2002; JOSSO, 2004, 2010).

No entanto, muito embora os seres humanos sejam interativos por natureza, para que toda interação seja bem sucedida, é preciso muito mais do que duas pessoas envolvidas no processo, pois conversar é diferente de interagir. Para Marcuschi (2004, p. 45), “a interatividade é um fenômeno constitutivo e irredutível das relações interpessoais, ao passo que [a conversa] é uma das muitas estratégias de efetivar a interação”. Se por um lado, a conversa é uma das muitas formas de interação, por outro é possível interagir sem conversar. Conversar interativamente faz pensar de forma que esses contatos mediados pelas experiências pessoais

⁴¹ Recurso metodológico que privilegia o diálogo entre pesquisador e pesquisado na produção de um conhecimento acerca de determinada temática por meio da análise e reflexão. (CAROLL, 2005).

⁴² No projeto inicial a perspectiva era trabalhar com as oficinas biográficas (JOSSO, 2004).

possibilitam que os colaboradores percebam que existem outros mundos além do seu.

No âmbito das pesquisas em Educação, Zeichner (2003) ressalta as conversas com/entre professores como atividades poderosas para expor e desenvolver seu conhecimento profissional e para consolidar saberes emergentes da prática profissional. As conversas transcendem a simples troca de palavras entre pesquisador e docente, cabendo ao primeiro desenvolver estratégias que fomentem a troca de ideias entre o grupo, promovendo assim situações que possibilitem a participação ativa e crítica dos envolvidos nas conversas para a produção de novos conhecimentos. As conversas interativas atuam, portanto, como forças propulsoras para trabalhos coletivos, parcerias e participação crítica e reflexiva dos envolvidos no processo.

Oprandy, Golden e Shiomi (1999) acrescentam à lista as seguintes vantagens: desenvolver uma cumplicidade entre os professores; propiciar uma percepção mais aguçada da própria prática; possibilitar que os docentes descubram novas formas de ver o contexto da sala de aula; perceber as possibilidades de mudança; incentivar o senso de profissionalismo que pode não existir antes de trabalhar cooperativamente; e, finalmente, desenvolver a capacidade de interpretação dos professores, levando-os à reflexão crítica.

Quando o pesquisador conversa interativamente com seus colaboradores e quando eles conversam entre si, há aquisição mútua de conhecimento, pois, conforme ressaltado anteriormente, conversar não é nem permuta nem simples troca de palavras; é produção de conhecimento. Nessa perspectiva, meu papel de pesquisadora foi fundamental para promover a participação dos colaboradores nas conversas, pois, coube a mim, a responsabilidade de criar possibilidades para o diálogo, a colaboração e principalmente a interação entre eles.

Diferentemente das entrevistas tradicionais em que o pesquisador interage com um colaborador por vez e esforça-se para falar o mínimo possível, de modo que o entrevistado fale o máximo possível, das conversas interativas participam todos os colaboradores simultaneamente da forma mais igualitária possível, independentemente de quem conduz a conversa. Para isso, é necessário que o pesquisador não esqueça que as pessoas são diferentes, cada uma tem suas

próprias maneiras de ser e de pensar e, diante de um gravador e/ou filmadora, podem ter as mais diversas reações.

Conversar interativamente aproxima um do outro, pois nesses encontros impera a espontaneidade de perguntas e respostas; de modo que cada um se permite ser e dizer para o outro, revelando-se por fim, seja pelas palavras, gestos e até mesmo do silêncio. Por um lado, não há conversa verdadeira entre pessoas que discursam, mas somente entre aquelas que se dispõe a falar e escutar o outro e a falar e escutar a si próprio em um exercício de autorreflexão, pois de acordo com Fávero e Aquino (2002, p. 114), a conversa é “[...] a relação de um ‘eu’ frente a um ‘tu’”. Por outro lado, não há conversa entre pessoas que falam sem parar. É preciso dispor-se a ouvir o outro e até mesmo silenciar diante da fala do outro, dependendo da situação.

No entanto, na perspectiva freireana, adotada nesse trabalho, escutar o outro implica no silêncio momentâneo da fala, mas não da mente. Por um lado, escutar o outro não implica apenas escutar a fala verbalizada, mas também escutar seu (s) gesto (s), pois “escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p.119). Por outro lado, escutar respeitosamente o outro não quer dizer concordar com toda sua fala, mas dar-se ao direito de falar e ser ouvido, abrindo assim a possibilidade de debate de ideias e pontos de vista de forma proporcional, justa e não autoritária.

Ressalto que todas as conversas foram gravadas em áudio e depois transcritas por mim. De acordo com Meihy (2005), essa é a última etapa para a elaboração do texto narrativo, pois é quando os sujeitos podem rever o texto e, caso considerem necessário, alterá-lo, pois a narrativa oral pode apresentar diferenças da narrativa escrita. Por isso, após as transcrições, cada arquivo foi encaminhado individualmente para os colaboradores da pesquisa para confirmação das falas e/ou possíveis correções do que havia sido dito, atendendo assim às orientações de Souza (2004b) acerca da dimensão ética da pesquisa autobiográfica.

Durante as conversas, a emoção de contar e compartilhar os memoriais e cartas acompanhou as narrativas dos colaboradores constituindo-se, de fato, um espaço significativo e prazeroso de ser e tornar-se professor de Língua Inglesa. As narrativas autobiográficas, quando socializadas pelas/durante as conversas

interativas, oportunizaram, portanto, a (re)constituição dos cenários em que foram forjados os processos de formação docente.

A socialização das narrativas escritas dos professores durante as conversas interativas possibilitou aos professores colaboradores revelarem em cada encontro nuances explícitas e/ou implícitas de suas experiências formadoras e em suas recordações-referências, expressando assim suas formas de pensar, sentir e agir ao mesmo tempo em que dialogavam e compartilhavam suas aprendizagens profissionais e desenvolvimento profissional.

1.4.2 OS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Conforme já salientei anteriormente, o alerta de Ferrarotti (1988) acerca da seleção dos materiais biográficos para a produção do *corpus* da pesquisa sensibilizou-me de tal forma que os materiais primários foram minha primeira opção ao elaborar o projeto de pesquisa. Logo, optar pelas narrativas autobiográficas orais e escritas tornou-se natural. No entanto, escolher as fontes não foi assim tão simples, vez que, como já ressaltai anteriormente, há uma miríade de técnicas e instrumentos à disposição dos pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais.

Para tomar essa decisão, as interfaces de meu “objeto de estudo”, as experiências formadoras vivenciadas pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida para o exercício no Ensino Superior, foram basilares para minhas escolhas e nem poderia ser diferente, é claro.

As leituras realizadas desde o início do mestrado em 2007 sobre os memoriais de formação, não apenas como gênero textual, mas também como instrumento de investigação-formação, enfatizadas pelas discussões nas disciplinas estudadas no curso de doutorado nos anos de 2011 e 2012, bem como as participações no grupo de pesquisa Estudos sobre a docência: teorias e práticas, coordenado pela minha orientadora desde o ingresso no programa, concorreram para minha opção por essa fonte de produção de dados. Além disso, parafraseando Passeggi (2006), optei pelos memoriais porque eles me pareciam ser uma forma de

o professor tomar a palavra enquanto sujeito-autor de sua história e a partir daí assumir-se responsável por sua formação pessoal e profissional.

Etimologicamente, memória vem do latim *memoria*, palavra polissêmica, que, no caso específico desta tese é utilizada na perspectiva de Prado e Soligo (2007) como sinônimo de faculdade de reter as ideias, impressões: memória-conservação, e conhecimento adquiridos anteriormente e de lembrança, reminiscência, recordação: memória-recordação.

De acordo com os pesquisadores, a memória-conservação permite não apenas preservar tudo o que queremos guardar em algum lugar da mente para recuperar de acordo com interesses e/ou necessidades, mas também compreender porque reter tais conhecimentos, ideias e impressões para recorrer a elas quando necessário é desejável. A memória-recordação, por sua vez, possibilita acionar os conhecimentos, as ideias, as impressões guardadas e atualizadas com/pelas recordações. Recordar é, portanto, reavivar as memórias guardadas. Recordar é o que oportuniza a exposição das memórias, narrar essas histórias. São as narrativas, mediadas pelas recordações, que trazem à luz eventos passados, atualizados no presente e lançados às memórias futuras.

Nessa perspectiva epistemológica, ao narrarem, as pessoas recorrem às suas memórias para (re)visitar o passado, com os olhos do presente, vez que as histórias trazem à tona pensamentos, sentimentos, emoções, entre outros, esquecidos no tempo, escondidos nos recantos da memória. Quando contam suas histórias, quando escrevem suas memórias, as pessoas fazem com que elas sejam preservadas do esquecimento, de forma que elas podem ser recontadas e reescritas de maneiras distintas.

Tempo e memória coadunam-se na perspectiva de produzir lembranças e esquecimentos. Essa relação desvela relações entre o dito e o não-dito nas histórias narradas, além de marcar as dimensões formativas entre experiências vivenciadas e lembranças que constituem a subjetividades do narrador. No entanto, para lembrar e narrar sua história é preciso que o narrador selecione o que será narrado. É essa característica seletiva da memória, que envolve o eu e a sociedade, que revela que a memória não se reduz ao indivíduo, muito pelo contrário, envolve ambas as vozes: coletiva e individual.

Acerca dessa dimensão, Catani et al. (1997, p. 168-169) afirmam que "as memórias pessoalmente significantes são aquelas que carregam significados adquiridos em seus usos adaptativos, na maior parte das vezes, nas relações com os outros. Os outros são, desta forma, referências imprescindíveis das nossas lembranças". Por isso, a memória individual articula-se com o relacionamento do narrador não apenas com a família e com a escola, mas também com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e de referência com os quais se relaciona.

Nesse sentido, Smith (1994, p. 46) ressalta que "no passado alguém só escrevia uma autobiografia ou memórias se fosse famoso. Atualmente, nesse momento, as mais significativas memórias são escritas por vários autores desconhecidos". Provavelmente por isso, desde o início dos anos 1990, emergem pesquisas sobre formação de professores que abordam e tematizam as memórias, com destaque para as pesquisas que estudam a formação inicial e continuada e para o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação.

As experiências do professor, expressas em/por suas narrativas autobiográficas orais e escritas, guardadas em suas memórias, têm se configurado como fonte fértil de conhecimento e de formação. Por isso, a escrita dos memoriais configura-se como uma possibilidade de mediação entre as histórias individuais e sociais, pessoais e profissionais, contribuindo assim para o crescente interesse na utilização dessa abordagem epistêmico-metodológica nas últimas décadas em diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com Sousa (2008), no campo da formação docente, escrever memórias docentes emerge como um instrumento de formação que leva à reflexão sobre a própria história de vida; revela a (re)construção das subjetividades docentes, no contexto individual e coletivo, revelando o sentir-se e o ser professor na perspectiva de sua história profissional e de formação. Em virtude disso, o interesse e a opção pelos memoriais deve-se, entre outros, à essa dimensão epistemológica desse gênero textual que entrelaça de forma ímpar os processos de autoria e de formação pessoal e profissional.

Segundo o Guia de Orientação para as Disciplinas em Serviço do Programa Especial (2002, p. 3):

O Memorial é a sua história! A sua biografia! É o registro da sua vida pessoal e profissional. Não há como separar. Nós somos um só. O nosso nome, a nossa história, experiências, crenças, valores, concepções, anseios, medos, conquistas, não nos abandonam quando entramos em uma sala de aula. Quando escrevemos sobre nós mesmos, mesmo que seja sobre nossa vida profissional, isso também é assim. O memorial tem uma função formativa: pensar sobre nós mesmos, sobre nossa história e sobre aquilo que fizemos ou deixamos de fazer em nossa prática cotidiana. Esse procedimento permite, na discussão e no confronto de idéias, exercitar o princípio da ação-reflexão-ação. Memorial é uma narrativa de si e da própria experiência. É um exercício de “retomar a própria vida”. Memória... reminiscência... recordação...lembrança...

Etimologicamente, memorial vem do latim *memoriale* que significa, “aquilo que faz lembrar”. De forma mais ampla, remete à escrita de memórias, ou melhor, escritos que relatam acontecimentos memoráveis. Os memoriais de formação são narrativas que descrevem o processo de formação em um período específico, referenciando-se nas vivências, nas experiências, nas memórias e nas reflexões relativas à trajetória da formação do narrador. Por isso, ao memorial de formação não cabe contemplar toda a história de vida de seu autor, mas destacar fatos e experiências consideradas essenciais para si mesmo e para seus leitores, pois “a história particular de cada um de nós se entrelaça numa história mais envolvente da nossa coletividade” (SEVERINO, 2001, p. 175).

No Brasil, os memoriais docentes em âmbito acadêmico têm sido exaustivamente estudados por Passeggi (2008, p. 120), nos últimos vinte anos, definidos por ela como: “[...] um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional”. A autora divide-os em dois tipos: o memorial acadêmico, elaborado para fins de concurso público, ingresso na carreira docente e ascensão profissional; e o memorial de formação, escrito numa situação de formação, cuja finalidade, a princípio, é a obtenção de um título acadêmico. Segundo essa pesquisadora, os memoriais de formação advêm da intersecção entre os memoriais acadêmicos e os tradicionais trabalhos de conclusão de curso, os TCC, especialmente dos cursos de Pedagogia. Digo a princípio porque atualmente em virtude das inegáveis potencialidades desse gênero textual, a cada dia que passa, ele tem sido mais utilizado em pesquisas diversas em diferentes áreas de conhecimento.

Em ambas as modalidades, o memorial configura(va)-se como um instrumento avaliativo de natureza institucional, amplamente utilizado em várias universidades brasileiras há mais de meio século⁴³. De acordo com Passeggi (2008, p. 114), “o ato de escrever o memorial a partir de uma injunção institucional e o ritual de defesa pública tensionam, inegavelmente, o processo de escrita”. Por se caracterizar como uma escrita pública de si, as narrativas autobiográficas sobre a vida familiar, escolar e profissional são o escopo da produção escrita, configurando-se como dispositivo basilar para revelar fragmentos de vida, pois como ator e autor de sua história, o professor enfrenta o “desafio de mergulhar no passado, falar do presente, projetar-se no futuro, apoiando-se em saberes teóricos, para conferir ao seu texto o caráter científico exigido pela instituição”. (PASSEGGI, 2000, p. 2).

A escrita de memoriais de formação pelos docentes adquire, portanto, um *status* elevado no que tange à formação docente, principalmente porque visa formar professores críticos, reflexivos, pesquisadores e intelectuais. Para escrever sobre si, a pesquisa, a crítica, a ação e reflexão sobre si, sobre sua própria prática, sobre seu próprio trabalho são indispensáveis ao professor, configurando-se assim como uma mola propulsora para (trans)formar as ações docentes.

De acordo com Passeggi (2008, p. 126), “[...] a escrita do memorial é um processo de pesquisa-formação, que permite aos atores-autores historicizar suas aprendizagens, sua formação e seus saberes, ao reinventá-los, percebê-los, clarificá-los”. Pensar sobre suas ações, para em seguida falar ou escrever sobre elas, exige do professor, não apenas uma postura mais madura e responsável, mas também muito mais crítica e reflexiva.

Diante desse cenário, a sugestão dos conteúdos a serem abordados nos memoriais de formação deve estar diretamente relacionada às suas finalidades, determinadas pelas instituições que o adotam. Por isso, com a intenção de produzir as narrativas autobiográficas acerca das experiências formadoras vivenciadas pelos colaboradores, elaborei um roteiro prévio - APÊNDICE B - apoiando-me, além das orientações das normas para a elaboração dos memoriais de formação do Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (PROESF) da Faculdade de Educação da

⁴³ Os primeiros registros são das primeiras décadas do século XX. Não é objeto desta tese historiar os memoriais. Para tanto indico as leituras de Passeggi (2006, 2008, 2010).

Universidade de Campinas (UNICAMP), nas orientações gerais para a apresentação do memorial de formação do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Referenciando-me nos escritos de Passeggi (2010), na primeira parte do roteiro, convidei os professores para escreverem sobre suas experiências formadoras com a intenção de responder três questões basilares: Que fatos marcaram a minha vida intelectual e profissional? O que esses fatos fizeram comigo? E o que eu faço agora com o que esses fatos fizeram comigo? Nas palavras de Nóvoa (2001, p. 62) “a experiência, por si só, não é formadora; [...] formadora é a reflexão sobre essa experiência”. Assim, formar-se mediado pelas experiências visando à produção de conhecimento demanda do professor não apenas refletir sistematicamente sobre suas práticas, mas também estar preparado para e desejoso de mudanças.

O roteiro foi organizado em três seções: dados pessoais, dados acadêmicos e dados profissionais, sendo que esse último, além de contemplar as atividades docentes, enfoca as vivências e experiências na docência no Ensino Superior. No que tange à estrutura do memorial, o roteiro insinua uma ordem cronológica na tentativa de organizar os fatos e atos relacionados às atividades de formação, explicitando os contextos relacionados à formação e atuação dos colaboradores. No entanto, vale ressaltar que, muito embora o roteiro tenha sido entregue com o intuito de auxiliar e por que não dizer de nortear as escritas dos professores, coube a cada um deles decidir sobre o que evidenciar e/ou ocultar nas diferentes partes do memorial, pois, conforme Bruner (1997), o que contamos em nossas histórias nunca é por acaso, as histórias são sempre motivadas por desejos, teorias, valores e outros estados intencionais.

As análises preliminares das características dos memoriais de formação produzidos pelos colaboradores da pesquisa, Coelho Branco, Rainha Branca e Rainha Vermelha, revelaram convergências e divergências, como era esperado, dado às dimensões específicas desse importante instrumento de pesquisa.

Por um lado, os memoriais revelaram diversas similaridades estruturais entre eles como, por exemplo, a ilustração com fotos de momentos importantes de suas histórias de vida, a escrita das narrativas em ordem cronológica até o ingresso no Ensino Superior como professores contratados, a introdução das seções com

epígrafes relacionadas à temática de cada seção, a presença de questionamentos acerca das múltiplas nuances da profissão professor, a organização dos memoriais em partes distintas, porém interrelacionadas, a presença de reflexões críticas acerca de suas próprias experiências pessoais, acadêmicas e profissionais relacionadas a seus processos formativos, as expectativas de contribuição dos memoriais tanto para si quanto para os leitores, além da clareza dos objetivos da produção dos memoriais de formação nas apresentações das narrativas escritas, corroborando assim as palavras de Brito (2010, p. 34) ao afirmar que:

quem escreve evoca, portanto, os contornos de sua existência, recria suas histórias e estabelece conexões entre passado e presente. Escrever sobre a formação, por exemplo, oportuniza a reflexão sobre o desenrolar dos processos formativos no contexto onde se desenvolvem, ou seja, no calor das experiências vivenciadas.

Por outro lado, diferentemente dos memoriais do Coelho Branco e da Rainha Branca, a Rainha Vermelha atribuiu um título bastante sugestivo ao seu memorial *Eu não nasci professora, eu me tornei professora*, o que sugere que, para ela, ser professor é uma profissão que, como todas as outras envolve saberes, conhecimentos e habilidades, adquiridas tanto na formação inicial quanto na continuada, bem como com a prática profissional diária. Essa inferência foi confirmada na ocasião em que ela socializou suas memórias com o grupo quando respondeu, ao ser questionada, sobre a escolha do título:

Ouras⁴⁴ professora, eu aprendo a ser professora todos os dias da minha vida.

Nos memoriais das duas Rainhas também estão registrados os agradecimentos pela oportunidade de participar do grupo de pesquisa, bem como a forte presença da interlocução e da metareflexão. Merece destaque também a forma descontraída, com muitas referências a risadas do memorial da Rainha Vermelha evidenciando que as recordações-referência fazem parte de um universo único revelado por sentimentos e emoções da memorialista ao registrá-las. Nas palavras

⁴⁴ Expressão bastante utilizada pela Rainha Vermelha tanto em suas narrativas orais quanto escritas.

de Dominicé (2000, p. 70), as autobiografias “[...] dão à formação uma visão mais emotiva, mais colorida e mais dramática do que a maioria das reflexões teóricas disponíveis sobre a formação de adultos”.

Quando fiz as leituras preliminares dos memoriais, imediatamente identifiquei a larga semelhança estrutural entre eles, fato que chamou minha atenção ao mesmo tempo em que me deixou curiosa. Com o intuito de esclarecer essa inquietação, durante uma das conversas interativas, perguntei aos colaboradores o que cada um levou em consideração para organizar e estruturar seus memoriais daquela forma. Quase que em uníssono, os três responderam que procuraram seguir as orientações do roteiro entregue no segundo encontro. Revelaram também que foram fortemente influenciados pela leitura de outros memoriais encontrados na internet⁴⁵ e pela leitura de um dos livros recebidos na segunda conversa interativa *Metamemória, memórias: travessia de uma educadora* de Magda Becker Soares (2001). Considero esse livro o maior ícone dos memoriais brasileiros, principal razão para tê-los presenteados com um exemplar. O memorial da Rainha Branca inclusive traz na epígrafe de sua apresentação palavras, retiradas do livro.

Em face do exposto e do ponto de vista da formação, a elaboração do memorial, ou seja, o registro de acontecimentos memoráveis, materializada pelas/nas narrativas autobiográficas dos colaboradores, desvela reflexões e novos, e por que não dizer diferentes, olhares acerca não apenas das experiências vivenciadas, mas também do contexto social, cultural e político, oferecendo aos professores a possibilidade de compreender como se apropriaram dessas experiências formadoras para, tendo-as como referências, (re)construírem suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

1.4.3 AS CARTAS NARRATIVAS

Para a produção do *corpus* da pesquisa, as narrativas autobiográficas docentes, além de utilizar as conversas interativas e os memoriais de formação

⁴⁵ Com o intuito de divulgar e compartilhar as histórias e memórias de educadores anônimos dos mais diversos níveis de ensino, Rafael Arenhaldt, pesquisador brasileiro, criou o blog <http://memorialformativo.blogspot.com.br>, principal fontes consultada pelos colaboradores da pesquisa, conforme revelado por eles nessa conversa interativa.

como fontes materiais primárias, optei também pelas cartas, gênero textual com subgêneros historicamente conhecido e utilizado em diferentes povos e culturas. As cartas estão presentes tanto na esfera pública quanto na esfera privada das atividades humanas há séculos, constituindo-se assim uma tradição secular. Ciente dos subgêneros das cartas, pessoais e comerciais (SOUTO MAIOR, 2001), e em virtude da natureza do estudo, optei pelas cartas pessoais nomeando-as, no âmbito desta tese, de cartas narrativas, tomando-as como lugares privilegiados de memória a partir dos escritos de si.

A carta é, antes de tudo, uma comunicação escrita, uma fonte preciosa para a produção de narrativas escritas. Ao escrevê-las, o autor organiza o que quer dizer para alguém; cartas são textos sempre endereçados a alguém, o que revela sua dimensão privada. Escrever uma carta pessoal para alguém, ainda que a princípio desconhecido, aproxima quem lê de quem escreve, nos torna pessoas mais reais que falam de assuntos reais e que afetam nossas vidas.

Nas palavras de Dauphin e Pouban (2002, p. 76), “ler uma carta é entrar em uma história sem conhecer a primeira palavra, sem saber o que aconteceu antes nem o que chegará depois, o que se disse antes, nem o que se dirá depois”. No entanto, escrever cartas hoje em dia se tornou uma atividade quase que obsoleta, sobretudo por conta do advento da internet e de todos os dispositivos que a acompanham, denominados normalmente de tecnologias da comunicação⁴⁶.

Quando preparei o projeto de pesquisa para submetê-lo à banca examinadora da seleção doutorado no segundo semestre de 2010, as cartas narrativas não estavam entre as fontes de pesquisa. Foi no percurso da pesquisa, mais especificamente no primeiro semestre de 2011 com um volume maior e mais diversificado de leituras, não apenas para as disciplinas cursadas, mas também para ampliar meus conhecimentos sobre meu “objeto de estudo”, que decidi recorrer às cartas como fonte complementar para a produção das narrativas autobiográficas.

Foram várias as motivações que concorreram para isso, dentre as quais destaco: o desejo de utilizar um instrumento biográfico-narrativo para conhecer os pensamentos, sentimentos, emoções, impressões dos colaboradores acerca das

⁴⁶ A internet constitui-se um ambiente virtual de comunicação no qual enviamos e recebemos correspondências eletrônicas, dentre elas, as cartas de forma rápida, econômica e versátil, pois nele as correspondências podem ser arquivadas, reenviadas, copiadas, além de anexar imagens e links, agilizando assim a comunicação moderna.

conversas interativas⁴⁷; a possibilidade de explorar um instrumento diferente do que utilizei no mestrado; o caráter sedutor desse gênero textual secular que implica em uma relação mais intimista entre destinatário e remetente, visto que “a carta não apenas aproxima, mas fala a respeito de quem a escreve e revela sempre algo sobre quem a recebe, permitindo aquilatar a intensidade do relacionamento entre os missivistas” (BASTOS; CUNHA; MIGNOT, 2002, p. 6); as poucas pesquisas realizadas com cartas, pois “se o gênero epistolar vem se consolidando como um campo investigativo na literatura, não se pode dizer o mesmo com relação a outras áreas, entre elas a Educação” (MACIEL, 2002, p. 206); e por fim, minha paixão pessoal pela escrita de cartas, hábito que cultivo desde a adolescência e preservo até hoje, muito embora com pequenas adaptações, dentre elas, o uso do computador tanto para a redação das missivas quando para enviá-las ao destinatário. Por fim e apropriando-me das palavras de Ayoub (2005, p. 3), utilizar as cartas “[...] surgiu como uma possibilidade de deixar que as idéias fluíssem de forma mais solta, mais pessoal, atenuando as dificuldades da escrita que encontramos frequentemente nos cursos de formação de professores”.

Parker (2007) ressalta que escrever cartas para os pares pode proporcionar uma liberdade de expressão maior para os professores em formação, além de ser uma forma de compartilhar vivências mais pessoais, íntimas e até mesmo corriqueiras. Foi também com essa expectativa que optei pelas cartas reflexivas: oferecer aos colaboradores oportunidades de diálogo de forma mais sistematizada e individualizada. Nas palavras de Freire (1986, p. 73), “[...] receber e ler, escrever e enviar cartas se constitui numa prática dialógica”, pois como toda carta enviada traz em si a necessidade da resposta, constitui-se assim uma preciosa fonte de interação e diálogo.

As cartas pessoais configuram-se, portanto, como fonte profícua para pesquisas com abordagem qualitativa, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), são constituídas por narrativas, podendo ainda, se tomadas num conjunto, compor uma narrativa ficcional ou histórica. Muito embora não seja intenção deste trabalho historiar as cartas pessoais, nem como gênero textual, nem como objeto de estudo,

⁴⁷ Todas as cartas produzidas registram lembranças de momentos vividos em comum ao longo do período de pesquisa.

considero relevante caracterizá-las enquanto material biográfico primário fértil para a produção do *corpus* da pesquisa realizada.

Além disso, são marcadas por estratégias que visam garantir a proximidade, afetividade e envolvimento dos colaboradores. Circulam em âmbito privado e visam construir e consolidar relacionamentos entre sujeitos afins que assumem diferentes papéis sociais como filho (a), pai, mãe, irmã (o), amigo (a), namorado (a), marido, esposa entre outros. Cunha (2002) destaca três elementos comuns a todas as cartas pessoais, além do texto escrito:

1) A distância entre o autor e o destinatário da carta em dois momentos distintos: o momento da escrita e o momento da leitura, apesar da presença quase física do escritor no momento da leitura da carta pelo destinatário, pois as “cartas movem-se entre presença e ausência, ao mesmo tempo em que, à distância, mantém vínculos”. (BASTOS; CUNHA; MIGNOT, 2002, p. 5). Dos gêneros textuais, a carta é, de fato, uma das que mais possibilita interações a distância;

2) A interlocução, vez que todo texto, seja ele de que tipo for, é escrito para alguém, implicando assim em uma conversa, um diálogo entre autor e escritor, demarcada pelos traços linguísticos, também denominados de marcas linguísticas, e materializada na troca de correspondências;

3) A estrutura composicional das cartas, facilmente reconhecida por todos que a utilizam devido às suas marcas linguísticas típicas, sobretudo as iniciais como local e data do texto escrito, informações que demarcam os lugares e os momentos particulares dando pistas das histórias dos escritores. São seguidas por saudações frequentemente amigáveis como “Querido (a)/Prezado (a) amigo (a)” ou “Oi”, “Olá”, normalmente seguidas do nome do destinatário e finalizada pela despedida, seguida da assinatura do remetente. Por isso, escrever uma carta implica em, além de escrever sobre o que queremos e/ou precisamos da forma como melhor nos agrada, seguir determinadas regras e estruturas convencionadas e legitimadas socialmente.

A dinâmica de comunicação das cartas implica em uma troca de correspondências enviadas ou de modo tradicional, ou seja, pelo correio, em um envelope selado, com remetente e destinatário, ou por meio eletrônico, ou seja, uma correspondência eletrônica, mais comumente conhecida como *e-mail* que, embora dispense o envelope selado, demanda também um destinatário e um remetente.

Em virtude da familiaridade dos colaboradores da pesquisa com as tecnologias da informação, além da agilidade, versatilidade e facilidades oferecidas por essas tecnologias, sobretudo a internet, durante o período da pesquisa empírica, a troca de correspondência foi feita eletronicamente, muito embora o teor das cartas também tenha sido socializado no início de cada conversa com o intuito de motivar e de certa forma, direcionar o diálogo entre nós, colaboradores e pesquisadora.

No que tange à estrutura e ao teor das cartas produzidas, no primeiro encontro orientei os professores a seguirem seus estilos pessoais de escrita, deixando claro que, em virtude da intenção do uso das missivas, elas deveriam ser produzidas a partir das conversas interativas que aconteceriam no decorrer da pesquisa com o conteúdo voltado não apenas para os assuntos abordados nessas ocasiões, mas principalmente para as reflexões sobre essas conversas. Isso porque, conforme ressaltado anteriormente, um dos diferenciais das narrativas escritas, quando produzidas sistematicamente e com objetivos claramente definidos, é proporcionar ao professor-narrador a oportunidade de reconstruir e dar sentido pessoal as suas experiências de vida de modo reflexivo, ou seja, realizar uma autorreflexão que colabora na compreensão de sua própria prática, configurando-se assim em fecundas situações de aprendizagens docentes e de produção de saberes e conhecimentos profissionais, “a escrita de si [...] constitui oportunidade privilegiada de tomada de consciência e de reflexão pessoal” (CATANI et al., 1997, p. 22).

As narrativas docentes reveladas nas/pelas escritas do professor são, portanto, uma possibilidade de prática reflexiva, pois, nas palavras de Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 325), “um registro escrito de sua prática, serve para proporcionar aos professores um modo de reviver, analisar e avaliar suas experiências no tempo e em relação com outras estruturas de referência mais ampla”. Assim, com as cartas pude conhecer e analisar os acontecimentos vivenciados pelos professores durante as conversas a partir de seus escritos.

Neste trabalho, apropriei-me do conceito de registro reflexivo de Cochran-Smith e Lytle (1999), adaptando-o às cartas narrativas, mantendo, no entanto, as mesmas características, vez que se referem a uma forma de escrever que transcende as escritas narrativas e descritivas, os registros burocráticos e impessoais dos documentos escolares tão recorrentes no cotidiano docente. É a combinação da reflexão e do pensamento do professor que, quando se dedica a

esclarecer os porquês de suas ações, simultaneamente reelabora suas teorias sobre suas práticas docentes. Ou seja, para registrar de forma reflexiva o que vivencia, é preciso que o professor pense de forma reflexiva, lançando assim um olhar crítico sobre sua ação, a fim de confrontá-la e reconstruí-la. É uma escrita personalizada em que o autor-professor revela o “seu eu”.

A exemplo dos memoriais de formação, as análises preliminares das características estruturais das cartas narrativas, também conforme era esperado, revelaram convergências e divergências.

Por um lado, no que tange às suas estruturas, as cartas revelaram aspectos similares: a estrutura com saudações iniciais e finais, o uso de linguagem informal, narrativas ora descritivas ora reflexivas e cartas com ilustrações referentes ao teor da carta, sendo elas imagens retiradas da internet ou de fotos dos encontros. Três aspectos em comum registrados pelos colaboradores na primeira carta corroboraram a utilização desse material biográfico como discutido previamente: as expectativas pela participação na pesquisa, a surpresa com o recebimento da carta-convite e finalmente a alegria com a escrita das cartas.

Por outro lado, cada carta tem a sua própria especificidade revelando traços e trejeitos de cada um dos colaboradores, demonstrando que, embora todos tenham recebido as mesmas orientações, feito as mesmas leituras e participado dos mesmos encontros interativos, cada um percebeu, sentiu, viveu a escrita de suas narrativas de forma subjetiva e única. A exemplo de seus memoriais, as cartas da Rainha Vermelha e da Rainha Branca são repletas de referências a risadas e interlocuções, o que revela um estilo próprio de narrativa, uma forma meio descontraída de escrever e ao mesmo tempo tentar interagir com o leitor.

Em linhas gerais, o *corpus* da pesquisa foi produzido pelas seguintes fontes biográficas primárias: os encontros interativos, os memoriais de formação e as cartas narrativas; dispositivos que, ao valorizarem a subjetividade expressam na/pela voz do professor, configurando-se como férteis espaços de (auto)formação.

1.5 DA SEGUNDA À OITAVA FILEIRA: os procedimentos para a travessia do tabuleiro

Assim que Alice atravessa o espelho, descobre que uma partida de xadrez está acontecendo e logo revela o desejo de participar dizendo: “[...] não me importaria em ser um Peão, conquanto que pudesse participar... se bem que, é claro, preferia ser uma Rainha [...]” (CARROLL, 2002, p. 184). Uma imagem dessa partida com referências aos procedimentos realizados pela menina para atravessar o tabuleiro ilustra a apresentação deste capítulo. Ao ser interpelada pela menina, a Rainha Branca consente que ela participe desde que assuma a posição de um dos oito peões do jogo. Alice começa então a partida na segunda casa do tabuleiro, como um peão, muito feliz com a possibilidade/opportunidade de tornar-se Rainha ao final do jogo. Assim, inspirada pelos movimentos da menina, na sequência narro os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa.

Nas partidas de xadrez, os peões “andam” duas casas na saída, chegando rapidamente à quarta casa. De forma análoga, passo rapidamente pelos procedimentos iniciais, vez que na introdução desta tese já contei como cheguei tanto ao meu “objeto de estudo” quanto aos PPGE da UFSCar. Além disso, no item 1.3.1 desse capítulo, seleção do elenco da história, também já esclareci como foi a formação do grupo de pesquisa. Assim, inicio esta narrativa na quarta casa, ou seja, o primeiro contato com os colaboradores do estudo.

De posse dos números de telefone, e-mails e horários das aulas dos três professores cujos perfis se encaixavam no delineado para a realização da pesquisa, o passo seguinte foi contatá-los pessoalmente no campus na primeira semana do mês de abril de 2012, duas semanas depois do início do ano letivo. Como eu já conhecia os três, esse primeiro contato foi bastante informal, apenas para sondar o interesse e a disponibilidade deles para se juntarem a mim nessa viagem. Fui muito bem recebida pelos três que ficaram felizes com o convite para participar do grupo.

O passo seguinte foi marcar o primeiro encontro: a primeira conversa interativa. Para tanto, pelo telefone, consegui agendar o dia e o local para esse encontro de acordo com a disponibilidade de todos. O passo seguinte foi redigir a carta-convite – APÊNDICE C – para convidá-los formalmente para participarem do

encontro e da pesquisa, é claro, agendado para o dia o sábado, dia 21 de abril às 18h00min na minha residência.

Imagino que você tenha ficado surpreso (a) ao receber essa carta convite, ainda que pelo correio eletrônico. Isso porque, com a vida cotidiana a cada dia mais corrida e com tantos aparatos tecnológicos disponíveis atualmente, a “arte milenar de escrever cartas”, sejam elas escritas à mão ou não, quase não é mais praticada, não é? Eu mesma não me recordo da última vez que redigi uma e você? No entanto, em virtude da natureza do convite que venho oficialmente fazer-lhe e do meu interesse pessoal e profissional nas escritas de professores, optei por “resgatar” esse modelo de correspondência em minha pesquisa de doutorado, sobre a qual conto-lhe na sequência.

Aproveitando-me da tecnologia moderna, digitei a carta-convite em letra cursiva fazendo alusão às cartas escritas a mão, conforme pode ser visto no trecho transcrito anteriormente e retirado do primeiro parágrafo da carta. Na sequência da carta, explico a razão do convite, a pesquisa de doutorado, descrevendo o meu “objeto de estudo”, explicando brevemente as motivações para a pesquisa e apresentando minha orientadora. Pela mesma razão, o advento da comunicação eletrônica, as cartas-convite foram encaminhadas aos colaboradores pelo e-mail no dia 18 de abril, muito embora também tenham sido entregues impressas e envelopadas no dia do primeiro encontro do grupo.

A decisão de utilizar as cartas para fazer o convite formal advém não apenas do meu interesse pessoal por esse gênero textual, mas também da minha opção metodológica ao escolhê-las também como fonte de/para a produção das narrativas. Assim, as cartas-convite foram utilizadas por duas razões: a primeira, como já foi esclarecido anteriormente, fazer o convite formalmente e a segunda sensibilizá-los para essa forma de comunicação escrita que “[...] com múltiplos destinos, transforma a ausência em presença e o passado, em presente, impedindo o esquecimento. Enfim, laços de papel” (BASTOS; CUNHA; MIGNOT, 2002, p. 9).

No dia 21 de abril, feriado nacional, estiveram presentes em minha casa o Coelho Branco, a Rainha Vermelha e a Rainha Branca. O encontro foi uma ocasião ímpar por duas razões. Primeiro porque foi um momento de reencontro, já que há tempos nós quatro não nos encontrávamos pessoalmente, o que prolongou a conversa para além do planejado, vez que as conversas giraram em torno de

assuntos diversos, especialmente os profissionais. Segundo porque foi nessa ocasião em que eles foram apresentados ao problema, às questões-norteadoras e aos objetivos da pesquisa. Eu também expliquei como tencionava compor o *corpus* da pesquisa, as narrativas autobiográficas orais e escritas, recorrendo às conversas interativas, aos memoriais de formação e às cartas narrativas.

No que tange às fontes de pesquisa, as conversas interativas e as cartas foram bem recebidas e não causaram nenhum estranhamento, provavelmente porque conversas e cartas fazem parte da vida cotidiana. No entanto, os três ficaram bastante curiosos acerca dos memoriais de formação, pois até então não sabiam do que se tratava. Descrevê-los como um lugar de memória (NORA, 1993) ajudou bastante, mas é claro que não foi suficiente, então combinamos que no encontro seguinte, a conversa interativa giraria em torno dessa temática.

Para auxiliá-los nesse processo de aproximação dos memoriais de formação, na ocasião eles receberam cópias do livro *Metamemória, memórias: travessia de uma educadora* de Magda Becker Soares (1991)⁴⁸. Ressalto que eu já havia decidido presenteá-los com esse livro quando planejei os primeiros passos da pesquisa porque já imaginava que essa ferramenta era desconhecida deles. Ademais, sabendo que a (auto)formação é uma das interfaces da pesquisa autobiográfica, eu jamais poderia me furtar de auxiliá-los na produção de suas memórias escritas.

Cientes das especificidades, das demandas e das implicações da pesquisa⁴⁹, os três colaboradores assinaram, após ser esclarecidos, os termos de consentimento livre e esclarecido – APÊNDICE D – e de consentimento da participação da pessoa como sujeito – APÊNDICE E - em duas vias. Ainda nesse encontro acordamos as datas e horários para os encontros futuros, o último sábado de cada mês, sempre às 19h00min no mesmo local. O encerramento deste encontro marcou minha passagem para a quinta casa no tabuleiro da pesquisa.

Nesse percurso metodológico, essa casa é simbolicamente representada pelos oito encontros do grupo de pesquisa materializados pelas conversas

⁴⁸ Há tempos esse livro está esgotado, sendo praticamente impossível comprá-lo em livrarias e sebos. Agradeço do fundo do meu coração, a minha querida Elisa por ter-me disponibilizado um para cópia.

⁴⁹ Sabendo que os princípios éticos também se constituem uma interface basilar da pesquisa-formação, fundamentei-me nos quatro aspectos básicos elencados por Bogdan e Biklen (1994) para a realização dessa pesquisa.

interativas e utilizadas tanto como fontes de investigação e de formação. Fontes de investigação para produzir as narrativas orais e de (auto) formação por proporcionarem não apenas momentos de reflexão, mas também de aquisição de conhecimentos. Foram eleitos como temas principais para as conversas aqueles relacionados ao “objeto de estudo” e à proposta de pesquisa: memorial de formação, cartas narrativas, pesquisa autobiográfica, ser professor em início de carreira, Memorial do Coelho Branco, Memorial da Rainha Branca, Memorial da Rainha Vermelha e reflexões finais sobre o percurso percorrido com a pesquisa.

No primeiro encontro⁵⁰ a conversa foi sobre o memorial tanto como gênero textual quanto como instrumento pedagógico investigativo-formativo. As discussões foram fundamentadas principalmente nas ideias do livro de Magda Becker Soares. A interação foi bastante produtiva, pois no interstício do primeiro para o segundo encontro, os três buscaram outras informações sobre o memorial, fato que enriqueceu as discussões, conforme excerto da narrativa oral do Coelho Branco:

Eu não sabia que as memórias dos professores podem ser usadas como fonte de pesquisa, eu sequer tinha ouvido falar sobre isso. Eu logo imaginei que na nossa área esse tipo de instrumento não é ainda muito utilizado e pude comprovar isso nas pesquisas que fiz na internet nesse período.

Ao final desse segundo encontro, o roteiro construído para orientá-los na elaboração dos memoriais – APÊNDICE B - foi entregue juntamente com o livro, *Carta a um jovem professor* de Philippe Meirieu (2005) e o prefácio do livro *Destinos das Letras* de Maria Helena Câmara Bastos, Maria Teresa Santos Cunha e Ana Chrystina Venâncio Mignot (2002). Com essa ação, ofereci aos colaboradores a possibilidade de adentrar o mundo maravilhoso das escritas de si. Como combinado no primeiro encontro, cada um deles deveria escrever, além de suas próprias memórias de formação, cartas pessoais para o grupo com suas impressões e reflexões sobre cada uma das conversas interativas.

Por isso, as discussões acerca das cartas narrativas, fundamentadas nas leituras previamente indicadas, foram o tema central do terceiro encontro, iniciado,

⁵⁰ Embora esse tenha sido o segundo encontro do grupo, em termos de procedimento metodológicos eu o denominei de primeiro, pois foi nessa data que de fato comecei oficialmente a pesquisa.

conforme previamente combinado, com a leitura das três cartas produzidas pelos professores no intervalo entre o segundo e o terceiro encontro e enviadas na semana anterior ao encontro pelo e-mail e entregues impressas para cada um dos membros do grupo impressas e envelopadas, como manda a tradição epistolar. Importante registrar que embora a Rainha Vermelha, por razões pessoais, não tenha comparecido a esse encontro, enviou sua carta referente ao segundo encontro, mas que não foi lida em virtude de sua ausência.

Ao final desse encontro, cada colaborador recebeu o texto *Pesquisa (auto) biográfica e (auto) formação crítica do professor de Língua Inglesa* de Priscila Aliança (2011) e *A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor* escrito por mim (2012). Vale registrar que, apesar de não ter comparecido, a Rainha Vermelha recebeu o material para leitura, entregue por mim, na semana posterior ao encontro.

Da mesma forma que os encontros anteriores, a terceira conversa sobre pesquisa autobiográfica foi fomentada pelas leituras previamente indicadas. Uma vez mais os colaboradores se mostraram surpresos ao conhecer as múltiplas interfaces desse tipo de pesquisa, como relatou a Rainha Branca:

Quer dizer então que quando estamos falando sobre nós mesmos estamos te ajudando com a pesquisa, mas também nos formando? Quem diria hein?

Ressalto aqui que esse encontro, de forma similar aos anteriores, foi iniciado com a leitura das cartas narrativas referentes ao segundo encontro. Uma vez mais e por razões superiores, a Rainha Vermelha esteve ausente, e como não havia comparecido ao anterior não escreveu sua carta. Como de hábito, ao final desse encontro entreguei o material de apoio para o encontro seguinte: ser professor em início de carreira, dois livros: *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*, organizado por Maria Regina Guarnieri (2005) e *Conversas com um jovem professor* de Leandro Karnal (2010).

As discussões do quarto encontro giraram em torno das aprendizagens da docência, também iniciado com a leitura das cartas referentes ao encontro anterior. Muitas experiências foram socializadas, muitas alegres e outras tristes. Pude perceber que dos encontros anteriores, esse foi o mais tocante, não apenas

para eles, mas para mim também. A maioria dos depoimentos foi motivada pelas narrativas dos livros, demonstrando que as recordações e lembranças, enquanto lugares de memória, são acionadas por dispositivos internos e/ou externos.

Nessa ocasião ao serem perguntados sobre o processo de elaboração do memorial, os três disseram que os textos já estavam praticamente prontos e por isso decidimos começar as socializações no encontro seguinte. O Coelho Branco sugeriu que, a exemplo das cartas, os memoriais fossem encaminhados previamente pelo e-mail de forma que todos poderiam ser lidos antes de serem socializados. Ambas as Rainhas concordaram com a sugestão e assim foi feito.

Em termos procedimentais, os encontros que se sucederam, quinto, sexto e sétimo, seguiram praticamente o mesmo “ritual”. Leitura das cartas referentes aos encontros anteriores, interrompidas e/ou seguidas de conversas sobre o que foi registrado nas missivas. A entrega em mãos dos memoriais de formação impressos, seguida da leitura compartilhada do texto, sempre interrompida por questionamentos, comentários e depoimentos dos membros do grupo. A socialização dos memoriais também se constituiu uma ocasião ímpar da pesquisa; juntos vivenciamos momentos de alegrias, de tristezas, de dúvidas, de indignações, de arrependimentos, de desabafos, enfim múltiplas possibilidades formativas.

O oitavo e último encontro aconteceu na semana entre o Natal e o Ano Novo, última semana do ano de 2012. Na ocasião, após a leitura das cartas referentes ao sétimo encontro, direcionei a conversa para as reflexões acerca da caminhada empreendida, ciente de que o caminho se faz caminhando (FREIRE, 1996). Individualmente cada um dos três expressou seus sentimentos e impressões sobre os momentos compartilhados nos encontros e sobre os momentos solitários dedicados às leituras do material de apoio e às escritas de si, conforme revelou a Rainha Vermelha:

Para mim esses encontros foram muito, mas muito importantes mesmo. Além de estar com meus amigos queridos, eu pude aprender tanta coisa, coisa que eu nem imaginava que existia, coisas que eu nem imaginava que sabia, coisas que nunca haviam passado pela minha cabeça. Isso vai fazer sim diferença na minha vida profissional de agora em diante.

É, portanto, nesse movimento dialético entre presente, passado e futuro que, na perspectiva epistemológica, a pesquisa autobiográfica com narrativas orais e escritas potencializa aos professores refletirem sobre seus processos formativos, configurando-se assim em um potencial emancipador pelo olhar sobre si mesmos, sobre os outros, sobre a docência e sobre os outros contextos sociais e históricos.

Profundamente tocada com as reflexões que ouvi acerca do percurso metodológico percorrido em/pelo grupo, finalizei ainda que simbolicamente, mais uma etapa da pesquisa, chegando assim à sexta casa. Digo simbolicamente porque tanto a redação deste relatório de pesquisa quanto as análises das narrativas foram iniciadas quando eu estava na quinta casa, ou seja, enquanto os encontros formativos aconteciam. No entanto, por fins meramente organizacionais, a chegada à sexta casa marca oficialmente o processo de análise dos dados produzidos com as conversas interativas, memoriais de formação e cartas narrativas no ano de 2012.

A chegada à sexta casa marcou outro “momento charneira” das pesquisas autobiográficas: as análises e interpretação dos dados, ou melhor, das narrativas, bases do trabalho interpretativo e das inferências feitas a partir do *corpus* da pesquisa (FLICK, 2004). A principal razão para isso é a miríade de metodologias ao dispor dos pesquisadores da Educação, pois ao optar por uma determinada tipologia de análise de dados, assumem-se imediatamente determinadas concepções sobre as narrativas autobiográficas e suas interfaces.

Com o intuito de aprofundar-me acerca da metodologia de análise dos dados da pesquisa, encontrei em Bauer e Gaskell (2002) as definições, as especificidades, as vantagens e as desvantagens dos cinco principais tipos de análise de dados com enfoque qualitativo: a análise de conteúdo clássica, a análise argumentativa, a análise do discurso, a análise da conversação e a análise retórica.

Diante dessa variedade de enfoques analíticos, e simultaneamente consciente das implicações dessa escolha, encontrei na análise de conteúdo, definida por Bardin (2006) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, um enfoque mais convergente com a proposta de estudo, sobretudo pelas fortalezas apontadas por Bauer e Gaskell (2007): 1) sistemática e pública, 2) utiliza dados brutos produzidos naturalmente, 3) lida com uma grande

quantidade de dados, 4) muito útil com dados históricos, 5) oferece um conjunto de procedimentos maduros e bem documentados.

Muito embora na sequência do texto, o pesquisador elenque as principais limitações desse enfoque analítico como: citações fora de contexto podem ser enganadoras e o fato de pesquisadores individuais construírem solitariamente sua própria amostra e referencial de análise, compreendi que não há enfoque analítico perfeito e que as dificuldades apontadas devem ser enfrentadas e se possível evitadas, foi o que decidi fazer diante dessa constatação: cuidar para evitar que essas limitações não comprometessem minhas análises.

Triviños (2006, p. 162) afirma que “não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem”. Essa dimensão da análise de conteúdo constituiu-se outro fator preponderante para a opção por esse enfoque analítico: a perspectiva de desvendar o texto que não está aparente na primeira leitura, ou seja, o texto por trás do texto.

Segura de minha escolha, inspirei-me nas palavras de Bardin (2006, p. 51) ao dizer que “[...] a análise de conteúdo se faz pela prática” e com o intuito de seguir seu conselho, não apenas aprofundei-me nesse enfoque analítico, mas também “coloquei as mãos na massa”, isto é, mergulhei no mundo das narrativas autobiográficas dos professores, tendo sempre a organização como ponto de partida. Por isso, o primeiro passo foi a organização de pastas com os respectivos conteúdos em ordem cronológica, não apenas da produção, mas também do recebimento: transcrições das conversas interativas, memoriais de formação e cartas narrativas.

Bauer e Gaskell (2007) salientam que os materiais textuais escritos são os mais tradicionais na análise de conteúdo. Flick (2004, p. 291), por sua vez, ressalta que essa técnica de análise de dados “[...] é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”. A análise de conteúdo é, portanto, uma técnica que demanda dedicação, paciência e tempo do pesquisador cuja intuição, imaginação e criatividade são continuamente exigidas e por que não dizer questionadas, principalmente para o delineamento das categorias de análise.

Em termos procedimentais, Bardin (2006) organiza as diferentes fases da análise de conteúdo em três momentos: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Assim, é na primeira fase, ou seja, na pré-análise, que o pesquisador, além de recolher e selecionar os dados produzidos, também vislumbra os possíveis eixos para a organização dos indicadores para a interpretação final. Esse primeiro contato, denominado de leitura flutuante, aconteceu não apenas durante a produção das narrativas, mas foi intensificado após a conclusão da pesquisa empírica quando li primeiro separadamente e depois em conjunto cada tipo de narrativas, orais e escritas, depois das cartas e memoriais. A partir dessas leituras identifiquei as principais características estruturais das fontes autobiográficas previamente apresentadas nesse capítulo. A leitura flutuante também possibilitou a seleção dos temas mais recorrentes das narrativas e a organização dos primeiros indicadores de análise a partir das semelhanças e contrastes entre as transcrições dos encontros interativos, dos memoriais de formação e das cartas narrativas que foram organizados em colunas, primeiro de acordo com as especificidades da fonte, oral ou escrita, e depois do tipo do material biográfico utilizado.

A etapa seguinte, exploração do material, foi a mais extensa e trabalhosa, pois foi o momento da codificação, isto é, da transformação dos dados brutos, ou seja, das narrativas autobiográficas, de forma organizada em eixos temáticos de acordo seus indicadores de análise e unidades temáticas.

A princípio, os assuntos dos eixos temáticos foram selecionados a partir das narrativas escritas dos colaboradores, depois de suas narrativas orais. Para a classificação e agregação dos eixos temáticos, ou seja, os indicadores de análise das narrativas dos colaboradores da pesquisa, as unidades temáticas foram agrupadas de acordo com as características comuns na medida em que emergiram do *corpus* da pesquisa. Para isso, procurei levar em consideração os conselhos de Bardin (2006) acerca dos cuidados ao estabelecer os eixos temáticos: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade.

A terceira etapa, tratamento dos resultados, constituiu-se pelo imbricamento da inferência e da interpretação das narrativas à luz do referencial teórico da pesquisa. Apresento o desenho metodológico dessa etapa da análise das narrativas no capítulo três desta tese; ação que marca simbolicamente e

oficialmente a minha chegada à sétima casa, uma casa apenas para a travessia completa do tabuleiro, uma casa apenas para a transformação da Alice Peão em Alice Rainha, uma casa apenas para a conclusão da pesquisa iniciada no primeiro semestre de 2011 na dialética entre proximidade e distância, entre Parnaíba – PI e São Carlos – SP. Em outras palavras, a chegada à oitava e última casa!

Assim as experiências formadoras vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa ao longo da sua trajetória de vida antes e durante o exercício da profissão no Ensino Superior descritas nas/pelas narrativas autobiográficas orais e escritas foram organizadas e analisadas em quatro eixos temáticos e seus respectivos indicadores de análise:

1) Primeiras aprendizagens: as experiências que cada um traz consigo em que são reveladas as influências recebidas nas relações familiares e sociais; crenças; valores, bem como a maneira de ser da pessoa;

2) Narrativas de escolarização: a escola e a universidade como espaços formativos em que são desveladas as influências recebidas como aluno tanto na escola quanto na universidade;

3) Experiências formadoras da docência: o exercício da profissão como fonte de aprendizagem em que as aprendizagens adquiridas e mobilizadas são reveladas pelo saber, saber-ser e saber-fazer dos professores;

4) Diálogos autobiográficos: possibilidades formativas do caminhar para si em que são registradas as impressões, pensamentos, sentimentos, emoções dos professores acerca da perspectiva investigativa-formativa do estudos, ilustrados na figura abaixo, FIG. 06:

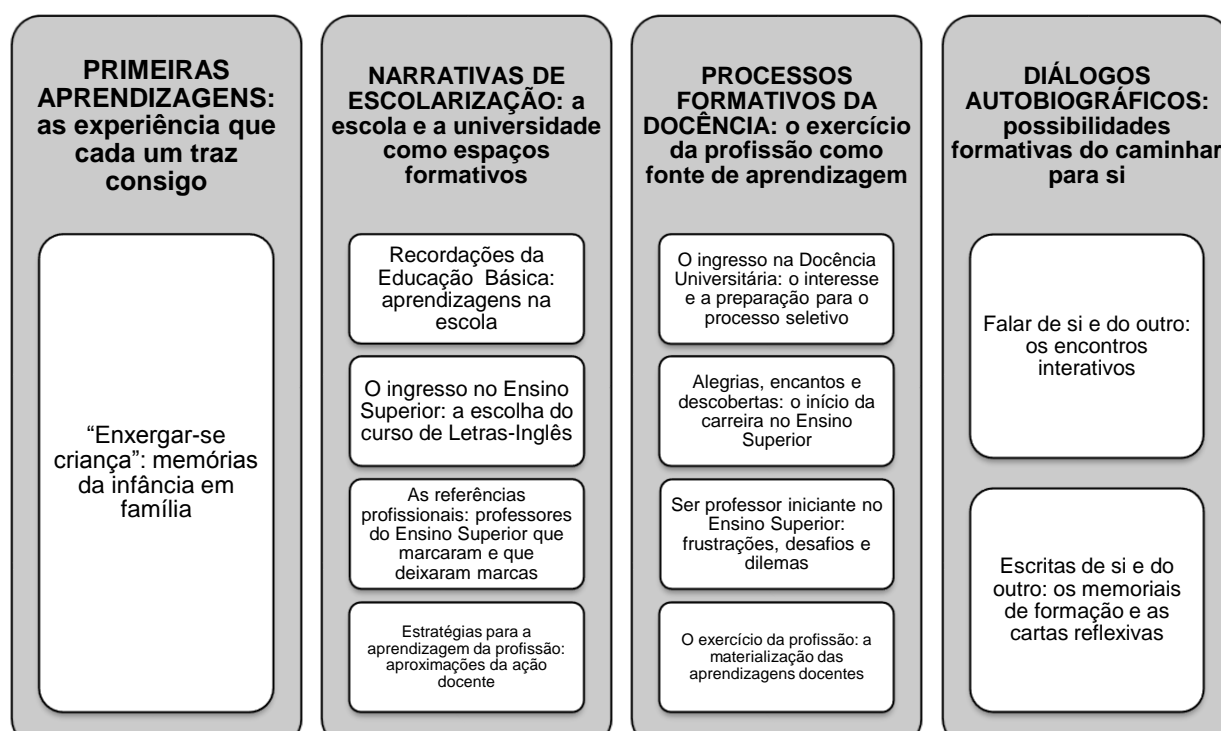


Figura 06: Eixos temáticos e seus respectivos indicadores de análise

Fonte: Narrativas autobiográficas orais e escritas

Créditos da Ilustração: autora da tese

Encaminhando-me, portanto, para o encerramento da descrição do percurso teórico-metodológico da pesquisa, convido você leitor a conhecer a revisão de literatura empreendida para a compreensão e análise do “objeto de estudo” desta tese, registrada a seguir, no capítulo 2: **ALICE E A LAGARTA: a aprendizagem da docência no Ensino Superior.**



FIGURA 07: Encontro de Alice com a Lagarta Azul

Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/53/Alice_05a-1116x1492.jpg.

CAPÍTULO 2
ALICE E A LAGARTA:
a aprendizagem da docência no Ensino Superior

“Quem é você?” - perguntou a Lagarta.
“Eu...Eu não sei muito bem... A senhora me desculpe, mas no presente momento não tenho muita certeza. Pelo menos, eu sei quem eu era quando levantei esta manhã, mas acho que tenho mudado muitas vezes desde então... (...)
(...) Receio que não possa me explicar, Dona Lagarta, porque é justamente aí que está o problema. Posso explicar uma porção de coisas mas não posso explicar a mim mesma...”
(LEWIS CARROLL, 1865)

A epígrafe deste capítulo foi retirada do livro *Alice no País das Maravilhas, Conselho de uma lagarta*. Nele, a menina e a Lagarta Azul⁵¹ travam um diálogo com questões enigmáticas e por que não dizer filosóficas, vez que giram em torno de um questionamento que inquieta a humanidade há séculos: Quem é você? Muito embora ao longo do capítulo, a Lagarta repita a pergunta várias vezes, a garota é incapaz de respondê-la.

A explicação para essa incapacidade de Alice é atribuída a todas as mudanças, sobretudo aquelas relacionadas ao tamanho, pelas quais a menina passa desde sua chegada ao Mundo das Maravilhas, pois durante grande parte da história, Alice ora cresce, ora diminui; mudanças que a deixam muito confusa. Essas mudanças, portanto, são as molas propulsoras para a crise de identidade vivenciada pela menina nesse capítulo, despertando nela a reflexão sobre si mesma, pois naquele momento ela não se vê mais como antes de ter entrado na toca do coelho.

De fato, os seres humanos não são imunes às mudanças, elas fazem parte de suas vidas e os mobilizam a se tornarem quem são. Por isso, aproprio-me uma vez mais da metáfora desse capítulo para encaminhar as reflexões iniciais deste relatório de pesquisa: as mudanças vivenciadas pelos professores em início de carreira, tanto em âmbito pessoal quanto em âmbito profissional.

⁵¹ A Lagarta Azul aparece no final do capítulo 4 e ao longo do capítulo 5 do livro. Fuma um narguilé e ajuda Alice a resolver o problema de seu tamanho, indicando-lhe para isso um cogumelo.

As minhas primeiras leituras sobre o ser professor iniciante, feitas ainda à época do mestrado, serviram-me especialmente como memória-recordação, pois até então eu ainda não havia parado para refletir sobre minha trajetória profissional: Como foi o meu início na carreira docente? Depois de muito pensar, coadunei-me com os estudos de Mizukami (2000, 2002), ao perceber que, independentemente dos muitos anos de carreira computados, em diversos momentos de minha vida, fui sim, e de certa forma ainda sou, uma professora iniciante, pois em cada nova experiência profissional tive/tenho a oportunidade de vivenciar “a dor e a delícia” de ser principiante na profissão, tanto pelas experiências potencializadoras de mudanças quanto pelas mudanças potencializadoras de novas experiências, conforme ressalta a Lagarta Azul.

Em termos estruturais, neste capítulo, subdividido em duas seções, apresento na primeira a revisão de literatura sobre as aprendizagens da docência e na segunda a revisão de literatura acerca do ser professor em início de carreira.

2.1 A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES INICIANTES

Se por um lado, as pesquisas de Morosini (2000), Anastasiou (2002) Pimenta e Anastasiou (2005), Cunha (2007, 2008) entre outros, revelam que a maior parte dos professores universitários não possui uma formação específica e adequada para ensinar, por outro mostram que, apesar da ausência dessa formação específica, muitos professores universitários são bem sucedidos na tarefa de ensinar. Diante disso, emerge a seguinte inquietação: Se nem a formação inicial (os cursos de licenciatura), nem os programas de pós-graduação em Educação, nem as instituições de Ensino Superior formam o professor, o que eles precisam aprender para exercerem a docência nesse nível de ensino? Como, quando e onde eles aprendem a ser professores⁵²?

Mesmo sabendo que essa não será uma tarefa fácil em virtude do pluralismo epistemológico acerca das múltiplas interfaces das aprendizagens da docência no Ensino Superior, nessa seção ousei tentar responder as perguntas

⁵² Nesta seção, refiro-me especificamente aos professores universitários formadores de professores e iniciantes na profissão e às suas aprendizagens docentes.

previamente elencadas. Por razões meramente organizacionais, primeiro tratei sobre o que os professores aprendem (conhecimentos, saberes e habilidades), para na sequência tratar de como, quando e onde eles aprendem.

2.1.1 O QUE OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS APRENDEM NO INÍCIO DA DOCÊNCIA?

A iniciação à docência, uma das etapas do desenvolvimento profissional, é uma profícua fonte de aprendizagens docentes com características próprias e bem diferentes das demais. Compreendo a aprendizagem “como algo ligado à história de vida [...] que está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem” (GOODSON, 2007, p. 249-250). Ou seja, a aprendizagem é temporal, contextualizada, além de ser construída de forma compartilhada diante de eventos sociais concretos ou não, da necessidade e interesses de quem aprende.

Zeichner (1992, p. 45) diferencia o começar a ensinar do aprender a ensinar, pois

[...] el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro; que, con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, solo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar.

As palavras do pesquisador deixam claro que a aprendizagem da docência é um processo contínuo que se perpetua ao longo da vida do professor, enquanto que os cursos e programas de formação para a docência universitária, apenas preparam os professores para começarem a ensinar. A aprendizagem da docência configura-se, portanto, como um extenso e contínuo percurso não linear que articula tanto a trajetória quanto a formação pessoal, acadêmica e profissional do professor, fortemente marcada não apenas pela experiência, mas também por fatores afetivos, cognitivos, éticos, dentre outros (MIZUKAMI, 2005-2006). É,

portanto, um processo que tem início antes da formação formal e prossegue ao longo da carreira profissional e permeia toda a prática profissional do professor.

Garcia (1999, p. 60), fundamentado em Feiman (2001), afirma que os professores devem cumprir duas tarefas: ensinar e aprender a ensinar, ressaltando que é durante a trajetória profissional que eles “[...] começam a pesquisar suas próprias referências e a construir seus próprios repertórios para formação de sua identidade”. As concepções dos professores universitários acerca de ensinar e aprender estão, por isso, intrinsecamente relacionadas não apenas ao seu repertório de conhecimentos e experiências pessoais, mas também aos de ordem profissional. Nessa perspectiva, Isaia (2007, p. 157) ressalta que:

[...] tornar-se docente se realiza em um processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente. A aprendizagem seja qual for, faz parte da natureza humana. Cada um nasce na condição de aprendiz e o que faz com essa ferramenta humana depende de inúmeros fatores, tanto exógenos quanto endógenos. Aprender durante toda a vida e em toda a trajetória profissional é uma construção que todo professor precisa aceitar, para poder construir-se como docente.

Partindo do princípio que não há uma formação prévia para o professor universitário, as fontes de aprendizagem docente, ou seja, de aquisição de conhecimentos, saberes e habilidades profissionais, são múltiplas e oriundas tanto da formação profissional e do exercício do magistério, quanto das experiências vivenciadas ao longo da vida, não apenas dentro, mas também fora do ambiente escolar, articulando as dimensões pessoal e profissional, fortemente influenciadas pelos valores, ideais, afetos, crenças, interesses e práticas sociais, profissionais e políticas do professor universitário.

Segundo Cunha (2005, p. 90), “os saberes de início de carreira se constroem através da prática, tateando e descobrindo. Em suma, aprende-se no exercício da própria docência”. É, portanto, ao longo da carreira profissional que os professores se formam de acordo com as exigências e vivências pessoais e profissionais, mediados pelo meio natural e social, assumindo assim o protagonismo da própria trajetória e formação docente. O professor universitário aprende a ser docente desse nível de ensino na medida em que se apropria de forma consciente,

crítica, sistemática e reflexiva dos conhecimentos, saberes e habilidades específicos da Docência Superior.

Shulman (2002), Garcia (2009, 2011), Mizukami (2000, 2004, 2005-2006) entre outros, as pesquisas sobre as aprendizagens da docência estão intimamente relacionadas aos questionamentos acerca da produção, aquisição e aprendizagem de diferentes tipos de conhecimentos, saberes e habilidades pelos professores.

No que diz respeito à aquisição de conhecimentos profissionais, Shulman (2002, p. 62) categorizou um repertório de conhecimentos essenciais à docência, denominando-o de *knowledge base of teaching*: base de conhecimentos para o ensino, definida como “um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino”. Essa base é composta por conhecimentos de diferentes naturezas, necessários e indispensáveis para o exercício do magistério superior.

De acordo com o pesquisador, essa base de conhecimentos é superficial, limitada e engessada nos cursos de formação inicial tornando-se mais aprofundada, diversificada e flexível à medida que o professor se desenvolve profissionalmente. Por isso, constitui-se um conjunto de conhecimentos dinâmico, contínuo, interativo e articulado, organizados em sete grupos: 1) Conhecimento do conteúdo a ser ensinado; 2) Conhecimento pedagógico, conhecido também como conhecimento didático geral; 3) Conhecimento do currículo; 4) Conhecimento pedagógico do conteúdo; 5) Conhecimento do aluno, a “outra metade” do processo ensino-aprendizagem; 6) Conhecimento do contexto educacional; 7) Conhecimentos dos fins educacionais.

A gênese da base de conhecimentos para o ensino shulmiana é um repertório de conhecimentos, concepções e disposições adquiridos e/ou construídos em diferentes momentos e contextos a partir de experiências vividas pelo futuro-professor ao longo da sua trajetória de vida, nas suas mais diversas dimensões. Além de serem a base de conhecimentos para o docente, também influenciam e determinam que tipo de professor ele será. Nas palavras de Mizukami (2004, p. 4), essa base de conhecimentos “[...] envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional [do professor]”.

Aproximando-se dos conhecimentos necessários para a aprendizagem e exercício da docência, García (1992, p. 1), os caracteriza como os “conhecimentos,

destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino”. Esse pesquisador os organiza em quatro grupos: 1) Conhecimento pedagógico geral: relacionam-se aos conhecimentos, crenças e habilidades que os professores possuem acerca do ensino e da aprendizagem; 2) Conhecimento do conteúdo: são os conhecimentos que os professores devem possuir da disciplina que ministram; 3) Conhecimento do contexto: relacionado não apenas ao lugar onde se ensina, mas também a quem se ensina; 4) Conhecimento didático do conteúdo: é aquele que o professor deve possuir para explicar o conteúdo, tornando-o ensinável.

Diante desse desenho tipológico, os pesquisadores destacam tanto o papel basilar do conhecimento do conteúdo quanto do conhecimento pedagógico do conteúdo para o professor universitário, enfatizando que, quando utilizados de forma articulada e integradora, facilitam o processo ensino-aprendizagem, pois “embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que [...] seja ensinado e aprendido com sucesso. É necessário, mas não suficiente” (MIZUKAMI, 2004, p. 5). Esse tipo de conhecimento, portanto, se tornará explicável e ensinável quando articulado aos demais tipos de conhecimentos profissionais: a materialização da tão almejada transposição didática bem sucedida dos conteúdos.

A exemplo de Shulman (2002), Tardif (2000) esclarece que para exercerem a profissão os professores precisam aprender os “saberes de base para o ensino”, pois o docente é um profissional que precisa, além de conhecer profundamente sua disciplina e seu programa de ensino, possuir saberes relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia para assim adquirir os saberes da prática baseados em sua experiência cotidiana nas instituições de Ensino Superior.

O pesquisador explica que o saber docente “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, [o] que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Ou seja, são saberes plurais, oriundos de outros adquiridos nas instituições formadoras, na formação profissional e na prática pedagógica cotidiana. Foram categorizados por Tardif (2000) em quatro grupos:

1) Saberes da formação profissional: ensinados nas instituições de formação de professores visando a formação científica docente. São adquiridos durante a formação inicial e continuada; 2) Saberes disciplinares: específicos do conteúdo a ser ministrado e adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada;

3) Saberes curriculares: saberes burocráticos e institucionais por programas, matrizes, projetos, entre outros. São adquiridos durante a formação inicial e continuada; 4) Saberes experienciais: definidos por Tardif (2002, p. 48-49) como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação, nem dos currículos”. São diferentes dos demais, pois são validados pelo/no exercício da prática profissional.

O pesquisador criou o termo “epistemologia da prática profissional” para delimitar um campo de estudos dedicados aos saberes mobilizados pelos docentes cotidianamente em seu local de trabalho ao cumprirem suas tarefas profissionais. Essa epistemologia da prática pode revelar, portanto, os saberes docentes em ação, possibilitando compreender não apenas como eles são integrados ao dia-a-dia dos professores, mas também como eles “[...] incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (TARDIF, 2002, p. 11).

Gauthier *et al.* (1998, p. 93) definem saber docente como o “conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação de professores”. Referenciados na categorização de Tardif (2000), os pesquisadores ampliam a organização os saberes docentes assim:

1) Saberes disciplinares: produzidos pela comunidade científica e ministrados na universidade em disciplinas específicas; 2) Saberes curriculares: produzidos por comunidades externas às instituições formadoras e relacionados aos planos e programas de ensino; 3) Saberes das Ciências da Educação: conhecimentos específicos da docência relacionados às metodologias de ensino e aprendizagem, ao manejo da sala de aula, entre outros; 4) Saberes da tradição pedagógica: aqueles em cujas bases históricas e filosóficas as tradições educacionais estão alicerçadas; 5) Saberes experienciais: adquiridos de forma individual e personalizada pela vivência do futuro-professor nos diversos ambientes sociais; 6) Saberes da ação pedagógica: os saberes experienciais compartilhados, testados e validados na/pela prática docente cotidiana.

No entanto, o que os professores pensam sobre o que precisam aprender está diretamente relacionado às suas experiências, pessoais e profissionais, e à sua formação, acadêmica e profissional, portanto é fundamental pensar não apenas

sobre quem ensina, mas também sobre quem aprende nesse processo. Então, além de se preocuparem com o conteúdo a ser ministrado, Isaia (2004, 2007) ressalta que esses docentes devem também valorizar e investir em sua formação didático-pedagógica, reconhecendo que essa implica em ações relacionadas à sensibilidade do aluno, à valorização dos saberes experienciais, à ênfase nas relações interpessoais, à aprendizagem compartilhada, à integração entre teoria e prática e finalmente ao ensino a partir da aprendizagem dos alunos.

Apesar da pluralidade e heterogeneidade das classificações e tipologias, está claro que na essência os três ressaltam tanto os conhecimentos e saberes específicos do conteúdo quanto os conhecimentos e saberes didático-pedagógicos como basilares para a formação docente. Na medida em que o futuro-professor gradativamente adquire, internaliza, aprende e conseqüentemente mobiliza esse conjunto epistemológico potencializa seu desenvolvimento pessoal e profissional. De acordo com Cunha (2004, p. 37), “[...] assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”. No entanto, se base para a docência universitária é composta por conhecimentos e saberes profissionais específicos como os professores universitários iniciantes aprendem a ser professores?

2.1.2 COMO OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS INICIANTE APRENDEM A SER PROFESSORES?

Embora Mizukami *et al.* (2002) afirmarem que até o momento não há uma teoria única que explique em sua totalidade as complexidades de como o professor aprende a ensinar, os processos formativos para a profissão, aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional⁵³ no Ensino Superior tem sido estudados

⁵³ Entendo a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional docente como categorias epistemológicas interrelacionadas e interdependentes, por isso entendo-as em conjunto. À medida que os professores aprendem, eles se desenvolvem e se desenvolvem à medida em que aprendem.

tanto em âmbito internacional quanto em âmbito nacional⁵⁴. Muito embora essas pesquisas apresentem diferentes perspectivas com pressupostos divergentes e ambíguos, suas contribuições para a compreensão das aprendizagens da docência e do desenvolvimento profissional como interfaces basilares da formação docente são evidentes.

Nessa perspectiva, estabeleço nessa seção aproximações teóricas acerca dos processos de aquisição dos conhecimentos e saberes pelos professores universitários iniciantes na carreira, para o exercício da profissão.

Antes, porém é preciso enfatizar que esse docente é também um adulto em formação e que, assim como seus alunos, é protagonista de uma história de vida e de inúmeras experiências e vivências. Por isso “[...] mais importante do que pensar em formar esse adulto é *reflectir* sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva” (NÓVOA, 1995, p. 128).

Apoiado nessa interface da formação docente, Garcia (1999, p. 55) referenciado em Knowles (1984) elenca cinco princípios para compreender os processos formativos para o magistério superior dos adultos:

- 1) O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a de autonomia; 2) O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem; 3) A disposição do adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social; 4) Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os sujeitos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas; o adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos; 5) Os adultos são motivados para aprender por *fatores* internos mais do que por *fatores* externos.

Esses princípios demonstram, portanto, que as aprendizagens da docência universitária e o desenvolvimento profissional têm caráter autônomo, são amplamente fundamentadas em experiências prévias, estão imbricadas com as exigências da profissão, são plurais, históricas, dinâmicas, temporais e heterogêneas e por fim advêm, em sua maioria, de motivações interpessoais. Aprender a ensinar, portanto, implica em crescimento, em mudança e em inovação

⁵⁴ Nóvoa (1995), Garcia (1999), Zabalza (2004), Mizukami (2000, 2002), Isaia (2004, 2007), Cunha (2004, 2005, 2008) entre outros.

ao longo da carreira profissional (MIZUKAMI, 1996, 2000, 2004; GARCIA, 1992, 1998, 1999, 2009; SHULMAN, 2004, entre outros).

Aprender a ser docente da Educação Superior é aprender a ensinar uma profissão para a qual não há uma formação específica: ensinar e aprender, portanto são as duas faces da mesma moeda. Bolzan e Isaia (2006) ressaltam que esse processo envolve duas dimensões.

A primeira indica que se aprende a ser professor universitário compartilhando experiências, conhecimentos e estratégias para a solução de problemas não apenas com os colegas de profissão, mas também com os alunos. Logo, a aprendizagem docente não pode ser um processo solitário e isolado, muito pelo contrário, deve ocorrer mediada pela relação com os pares, envolvendo assim a comunidade acadêmica. Essa dimensão formativa demanda um rompimento com a tradição universitária vigente que propaga e, até certo ponto, promove o isolamento pedagógico do professor do magistério superior.

A segunda dimensão implica na aquisição e apropriação dos conhecimentos e saberes profissionais pelo professor por meio da internalização e incorporação das experiências vivenciadas transformando-as em aprendizagens docentes, de um modo particular e significativo. Os professores deixam de ser consumidores passivos e passam a ser produtores de conhecimentos, saberes e habilidades para ensinar, assumindo assim uma prática docente mais autônoma.

O professor autônomo, de acordo com Garcia (1999), é o profissional que toma a iniciativa, sozinho ou com a ajuda de outra pessoa, de planejar, desenvolver e avaliar sua própria aprendizagem. É uma aprendizagem independente, pois cabe ao professor tomar decisões, articular as demandas das atividades às suas necessidades, além de gerenciar e aprender com a própria experiência. Aprender de forma autônoma implica em assumir o protagonismo de seu processo formativo de forma responsável, consciente e crítica. Implica ainda em assumir-se como ser incompleto, inacabado e em constante formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Assumir-se como aprendiz autônomo, portanto, demanda que os professores não apenas tomem consciência de seus processos de aprendizagem, mas também reflitam de forma crítica e coletiva sobre suas próprias experiências, valorizando-as e reconhecendo-as como fontes fundamentais para a aprendizagem docente. Assim, o conjunto de experiências significativas configura-se como a base

para a formação e o exercício da docência. Por isso, é indispensável que a aprendizagem pela experiência, não apenas nesse nível de ensino, mas também nele, seja reconhecida, valorizada e, sobretudo pesquisada.

Corroborando os estudos dedicados às aprendizagens pela experiência, Tardif (2002, p. 87) recorre à fala de um professor para ilustrar a importância não apenas da experiência, mas também do compartilhamento delas para sua formação profissional: “no que se refere realmente à sala de aula, quem me ensinou realmente as coisas foram meus colegas à minha volta. Meus melhores professores são eles”. As palavras do professor pesquisado confirmam que uma das principais fontes de aprendizagem da docência é o compartilhamento de experiências com os pares.

Fica claro, portanto, o quanto a experiência é importante para a aprendizagem da docência universitária, no entanto, sozinha ela não cumpre esse papel. É preciso que ela seja (re)pensada criticamente, compartilhada coletivamente na prática de sala de aula e no exercício da profissão na universidade. A aprendizagem docente é, portanto, colaborativa e reflexiva. Colaborativa porque implica no compartilhamento saberes, conhecimentos, experiências, pensamentos, entre outros, e reflexiva porque implica na reflexão crítica, coletiva e intencional.

Os saberes experienciais, portanto, são adquiridos, mobilizados e consolidados na/pela/com a prática docente. Nas palavras de Zabalza (1994, p. 51) “[...] quando se fala de conhecimento prático é para referir o tipo particular de informação e aprendizagem que a prática proporciona e que se vão consolidando como um corpo de conhecimentos a partir do qual os professores descrevem e justificam sua ação”. O conhecimento da prática docente é um tipo específico de conhecimento produzido pelos professores na prática e para a prática, incluindo suas experiências pessoais, crenças, valores, e outros, de forma crítico-reflexiva.

Estudos contemporâneos têm destacado a importância da prática docente não apenas como lugar de aprender a ensinar, mas também de aprendizagem e produção de conhecimentos, saberes e habilidades para o exercício da profissão⁵⁵.

A reflexão sobre a prática, portanto, configura-se como central para a formação e o desenvolvimento profissional docente, munindo-o de saberes, conhecimentos e habilidades para enfrentar as situações únicas, incertas e conflituosas com as quais se depara cotidianamente em sua prática cotidiana no

⁵⁵ Garcia (1992; 1999); Nóvoa (1992); Zeichner (1992); Mizukami (2000; 2002); Imbernón (2002) para citar apenas alguns.

magistério superior. Desse modo, as vivências e experiências no ambiente de trabalho são fundamentais para o processo de tornar-se docente, isto é, o exercício da profissão é condição *sine qua non* para a consolidação da aprendizagem da docência e conseqüente desenvolvimento profissional do professor universitário.

Schon (1992) categoriza o conhecimento da prática profissional em três modalidades interconectadas e complementares: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Professor reflexivo foi o termo cunhado pelo pesquisador para caracterizar o profissional capaz de realizar e aprender com esses três movimentos epistemológicos, descritos a seguir.

O conhecimento-na-ação é “[...] o saber que os profissionais manifestam na prática quando executam (bem, competentemente) uma determinada ação” (p. 49). A preposição “na” implica tanto inclusão quanto simultaneidade, vez que é um saber que, além de ser parte inseparável da ação, é materializado durante a ação docente. É difícil de ser explicado (tácito), é acionado automaticamente (espontâneo) e impensadamente (intuitivo), ou seja, é um conhecimento dinâmico e natural revelado durante a atuação docente, mas que os professores têm grande dificuldade em expressar verbalmente. É conhecido também como saber-fazer.

A reflexão-na-ação também é inseparável da prática docente, engloba os pensamentos do professor durante sua atuação; são, portanto ações realizadas simultaneamente. O docente não para para pensar em sua ação, mas sim pensa sobre o que faz enquanto está fazendo. Logo, refletir na ação é um processo que possibilita ao professor reformular sua própria compreensão durante a ação. No entanto, vale ressaltar que esse movimento, por ser inseparável da ação, não é necessariamente rápido, pois é provocado pelo ritmo e duração das situações da prática docente. Nesse movimento epistemológico, a improvisação desempenha papel importante, pois nele o professor precisa variar, combinar e recombinar os componentes da situação vivenciada.

Reflexão-sobre-a-ação é a terceira modalidade de conhecimento mobilizada pelo professor reflexivo. Como a própria expressão indica, trata-se da reflexão realizada depois da ação. Nesse movimento, o docente reconstrói sua ação mentalmente ou recorrendo a registros escritos e/ou orais, refletindo sobre sua própria atuação, reformulando-a e transformando-a em conhecimentos, saberes e habilidades próprias. Esse processo incide diretamente no conhecimento-na-ação e sobre a reflexão-na-ação, pois pode pensar sobre o que aconteceu, o que observou,

o que sentiu e produziu a partir desse acontecimento e uma possível mudança de concepção e percepção sobre o acontecido.

De acordo com Schon (1992), refletir sobre a reflexão na ação é executar uma ação, observá-la e descrevê-la usando palavras. Esse movimento, portanto, potencializa a aprendizagem docente e o desenvolvimento do professor, ajudando-o (re)construir seu conhecimento profissional a partir de outro nível de reflexão.

Nessa perspectiva, defendo que os professores são possuidores de saberes e conhecimentos profissionais específicos adquiridos e produzidos em situações cotidianas da prática docente mediadas pela reflexão crítica, o que lhes possibilita interpretá-las, agir sobre elas e avaliar os resultados de sua atuação. De forma sintética, esse conhecimento é caracterizado por três características essenciais de acordo com sua natureza: experiencial, situacional e pessoal.

Experiencial, pois é adquirido com/pela experiência, advém da prática vivenciada e realizada pelos professores tanto no interior quanto no exterior do ambiente profissional. Situacional, pois é adquirido, mobilizado e internalizado nas/pelas situações, adversas ou não, enfrentadas pelo professor. Pessoal, pois a base de todo o conhecimento é a subjetividade de cada pessoa, impregnada por suas crenças, valores, concepções, dentre outros.

Reconhecer e valorizar a aprendizagem docente como processo contínuo, pessoal e longínquo de aquisição de saberes, conhecimentos e habilidades e compartilhamento de experiências e vivências mediadas pela reflexão crítica é imperativo para que o professor universitário, compreenda sua prática docente, consolidando-a como base de seu desenvolvimento profissional.

Refletir sobre os processos de aprendizagem da docência no Ensino Superior implica, portanto, em compreender como esses conhecimentos e saberes são adquiridos, mobilizados e internalizados diariamente pelos protagonistas nos diferentes cenários hodiernos. A universidade constitui-se como lócus privilegiado de formação docente, devendo, portanto, reconhecer que essa aprendizagem engloba vários componentes e que por isso deve “[...] propiciar oportunidades de ampliar o repertório de experiência dos participantes por meio de processos formativos ou cenários variados e continuados” (ENRICONE, 2007, p.157).

Muito embora seja inegável o espaço ocupado pela universidade para/na formação docente, é inegável também o fato que o processo de aprender a ser professor não ocorre em um lugar específico, mas sim em cenários múltiplos e

temporais. Por isso, na seção seguinte aprofundo-me nessa interface da aprendizagem da profissão.

2.1.3 QUANDO E ONDE OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS INICIANTE APRENDEM A SER PROFESSORES?

Aprender a ser professor do Ensino Superior não exige apenas esforços pessoais, mas também altos investimentos institucionais, dedicados à implementação e ampliação da formação docente nesse nível de ensino. Por isso, é fundamental que esses espaços dediquem-se “a compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo [para favorecer] a construção do conhecimento pedagógico compartilhado constituem em fator preponderante na construção do papel docente” (ISAIA; BOLZAN, 2005, p. 123), favorecendo e valorizando assim o desenvolvimento profissional docente. Em virtude disso, a universidade adquire um *status* privilegiado de espaço formativo para a docência universitária tanto por prover a formação inicial quanto a formação continuada.

No entanto, é importante ressaltar que os professores são iniciados na docência ainda na infância quando passam a frequentar a escola, primeiro na Educação Básica e depois no Ensino Superior: a aprendizagem da profissão acontece ao longo do processo de escolarização do futuro-professor. Nas palavras de Formosinho (2001, p. 39), “a docência é uma profissão que se aprende na vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é o ser professor”.

O espaço da formação inicial no desenvolvimento profissional docente é indiscutível, muito embora Garcia (1992, p. 55) saliente que “[...] não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados”, porque, por mais bem feita que seja, é uma etapa introdutória, é apenas o início do processo de formação docente, sem a pretensão de formar um profissional completo, pronto e acabado. É apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional docente.

No entanto, os estudos de Gatti, Barreto e André (2011), entre outros, revelam que infelizmente aqui no Brasil essa formação ainda não tem recebido a

atenção devida e necessária, apesar dos resultados das pesquisas realizadas nas duas últimas décadas que revelaram a distância significativa existente atualmente entre teoria e prática nos cursos de formação inicial em geral.

Os achados de Pimenta e Lima (2005-2006, p. 6) corroboram essa constatação, ressaltando que é comum ouvir dos alunos concludentes que o curso é teórico e que “[...] a profissão se aprende ‘na prática’, [pois] certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que na prática a teoria é outra”. Essas reclamações discentes revelam que os cursos de licenciatura não têm conseguido conciliar harmonicamente teoria e prática, vez que nem a teoria tem fundamentado a prática e nem a prática tem sido considerada como referência para a teoria.

Segundo essas pesquisadoras, além de habilitar o futuro professor a exercer a profissão, certificando-o legalmente, à formação inicial cabe desenvolver neles habilidades, atitudes, valores e conhecimentos a fim de que possam (re)construir continuamente e permanentemente seus saberes, sua docência e sua formação profissional; seu papel é, nas palavras de Mizukami et al. (2002, p. 22), “[...] fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado”, preparando os futuros professores para as exigências da profissão.

Imbernón (2002) alerta que a formação em vigor não tem oferecido preparo suficiente nem para que os futuros-professores aprendam novas metodologias de ensino, nem para que apliquem os saberes e conhecimentos adquiridos na prática da sala de aula. Acrescenta ainda que eles também não são formados para desenvolver, para implantar e para avaliar processos de mudança. Ao mesmo tempo em que são reveladoras, essas constatações são alarmantes, pois o papel da formação inicial é indiscutível; é a primeira fase da profissionalização em que as experiências positivas e negativas são incorporadas ao ser profissional.

Em comum, a formação inicial e a formação continuada têm a universidade como espaço para a formação docente no Ensino Superior. É fato que o distanciamento entre ambos, universidade e docente, em nada favorece o desenvolvimento profissional do professor iniciante, muito pelo contrário, pois “[...] é no espaço [universitário], no cotidiano da sala de aula que o professor também encontra subsídios que darão suporte no processo de sua formação” (NÒVOA, 1992, p. 16). É nesse espaço, portanto, que o professor principiante, por meio da troca de experiência e do diálogo com seus pares, adquire conhecimentos, saberes

e habilidades para lidar com as adversidades da prática docente e assim aprender a ensinar com mais confiança e segurança.

Muito embora a formação inicial e continuada sejam reconhecidas como tempos e espaços formais privilegiados para a aprendizagem docente é imprescindível ressaltar esse não é o cerne da questão, pois isso não significa que ambos necessariamente se constituam como tempos e espaços para o processo formativo (CUNHA, 2008). Sim, é preciso que as políticas públicas, as pesquisas em Educação e as instituições de ensino e de formação docente voltem seus olhares para o professor iniciante no magistério superior; entretanto, se o professor, ele mesmo, não estiver disposto a reconhecer, compreender, internalizar e mobilizar os saberes, conhecimentos e habilidades adquiridos em sua prática docente, não haverá aprendizagem e muito menos formação e desenvolvimento profissional. Acerca disso, Isaia (2007, p. 157) afirma que:

[...] tornar-se docente se realiza em um processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente. A aprendizagem seja qual for, faz parte da natureza humana. Cada um nasce na condição de aprendiz e o que faz com essa ferramenta humana depende de inúmeros fatores, tanto exógenos quanto endógenos. Aprender durante toda a vida e em toda a trajetória profissional é uma construção que todo professor precisa aceitar, para poder construir-se como docente.

Aprender demanda, pois, apropriar-se internamente de saberes, conhecimentos e habilidades de forma consciente, singular e interativa. É um movimento que se configura como uma relação dialética intrapessoal e interpessoal, posto que, para que a aprendizagem seja materializada o sujeito precisa ser/estar sensibilizado externamente para que seja mobilizado internamente: aprender implica na construção de si mesmo, mediada pela ação do outro. Nas palavras de Charlot (2001, p. 27), “[...] ensinar ou formar é uma ação do outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção”. A aprendizagem da docência implica, portanto, em assumir-se protagonista de seu processo formativo, ser o/a ator/atriz principal de sua própria história. Por isso, não há uma única trajetória formativa para a docência universitária, ao contrário, há uma miríade delas, sobretudo em virtude da subjetividade implícita no processo.

Em síntese, os estudos dedicados à aprendizagem docente no Ensino Superior⁵⁶ revelam que há uma base de conhecimentos e saberes específicos para o exercício da profissão oriundos de experiências diversas, vivenciadas em espaços, tempos e contextos múltiplos; basilares para a formação e prática docente. Assim, fica clara a influência da história de vida pessoal, acadêmica e profissional do professor para a adoção de práticas docentes e a assunção de posicionamentos profissionais, corroboram a relação intrínseca entre as trajetórias formativas e a docência universitária para o desenvolvimento profissional do professor.

2.2 SER PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA: uma etapa da formação profissional

Muito embora hoje a iniciação na docência⁵⁷ seja reconhecida e respeitada como uma etapa basilar no processo de aprender a ser professor, foi apenas nas duas últimas décadas que essa importante etapa profissional docente passou a ser estudada tanto em nível internacional quanto nacional. O interesse pela formação de professores e conseqüentemente pela figura do professor, não apenas como profissional, mas também como pessoa, é a principal razão para isso. Desde então a formação docente tem se constituído como um novo e fértil campo de estudos e discussões sobre as múltiplas nuances que envolvem o ser professor.

É consenso que o conceito de formação pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, dependendo da área de conhecimento que o toma como objeto de estudo, pois, de acordo com Garcia (1999, p. 11), “[...] está na boca de todos e não me refiro apenas ao contexto escolar, mas também ao contexto empresarial (formação na empresa), social (formação para a utilização dos tempos livres), político (formação para a tomada de decisões), etc.”. Porém há determinados aspectos acerca dele comuns às diferentes áreas de conhecimento.

Apoiando-me nos estudos desse pesquisador, destaco três. Primeiro: a palavra formação não pode e nem deve ser confundida com outras correspondentes

⁵⁶ Garcia (1998, 1999, 2007, 2009), Shulman (2002); Mizukami (2000, 2002, 2004); entre outros.

⁵⁷ As expressões iniciação à docência e inserção profissional são sinônimas neste texto.

e nem similares porque tem significado próprio. Segundo: o conceito de formação tem uma interface pessoal, intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento humano, impedindo-a de ser conceituada apenas por sua dimensão técnica. Terceiro: muito embora ao professor devam ser oferecidas e incentivadas diversas possibilidades formativas em distintos contextos, a responsabilidade pela própria formação é do professor, cabendo a ele ir em busca de novas oportunidades formativas sempre.

Coadunando-me com os estudos de Nóvoa (1992, 2002), Garcia (1992, 1999), Tardif e Raymond (2000), Imbernón (2002), entre outros, concebo a formação docente como um *continuum*, um processo de aprendizagem e, por conseguinte de desenvolvimento que se perpetua ao longo da vida do professor, seja no Ensino Superior, como formação inicial, seja em outros espaços escolares ou não-escolares, como formação continuada, assumindo assim o papel de ser inacabado, incompleto, de eterno aprendiz.

Essa nuance da formação docente como um processo permanente configura-se como um aspecto formativo ímpar, pois revela aprendizagens docentes não apenas sobre/com a profissão, mas também sobre o professor como pessoa. Essas aprendizagens foram/são adquiridas ao longo de sua vida, não apenas no ambiente familiar, como aluno da Educação Básica, nos cursos de formação inicial, mas também pela reflexão crítica sobre os desafios da prática docente, pois se “o professor é uma pessoa, então, como desconsiderar a premissa básica na formação? Como neutralizar a dimensão pessoal na formação?” (NÓVOA, 1992, p. 32). Então, pensar a formação docente implica em compreender que é impossível desvincular o professor pessoa do professor profissional, pois por trás de cada fazer docente há sempre um ser docente. Pesquisar a formação docente exige, portanto, trazer o ser humano para o escopo desses estudos, por isso

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas. (GARCIA, 1999, p. 112).

O pesquisador organiza a formação docente em quatro momentos singulares. 1) Pré-formação: marcada pelas experiências vivenciadas pelos futuros

professores enquanto alunos da Educação Básica. 2) Formação inicial: etapa em que são adquiridos os saberes, conhecimentos e habilidades profissionais nos cursos de licenciatura. 3) Iniciação à docência: os primeiros anos de exercício profissional no ambiente escolar. 4) Formação permanente ou contínua: marcada pela participação dos professores em atividades formativas oferecidas e/ou realizadas nas diversas instituições, escolares ou não, essenciais para o desenvolvimento profissional docente.

Nos diferentes momentos de sua carreira profissional, os professores lidam cotidianamente com situações inesperadas e incertas que os levam a enfrentar dilemas, conflitos e desafios, de forma que cada um, diante de cada situação específica, é mobilizado a produzir seu próprio repertório de conhecimentos e saberes docentes, articulando-os à sua prática profissional. O início na carreira constitui-se então como um “momento charneira” para a formação do professor principiante.

No entanto, Garcia (1997) denuncia que essa etapa profissional tem sido sistematicamente esquecida não apenas pelas universidades, mas também por aquelas dedicadas à formação continuada. Em outro estudo (2011), alerta que ignorar as questões específicas dos iniciantes tem acarretado um grande o nível de abandono em diversos países nos primeiros anos da docência, especialmente em escolas de zonas desfavorecidas.

Diante dessa realidade, múltiplos estudos (HUBERMAN, 1992; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2002) têm revelado a necessidade e a importância de pesquisas acerca dessa etapa da profissão docente. O período de inserção profissional compreende os primeiros anos⁵⁸ de exercício da docência em que os professores deixam de ser estudantes e passam a ser docentes. É uma etapa delicada da aprendizagem da profissão em que os professores iniciantes precisam, além de adquirir conhecimento profissional, manter o equilíbrio emocional. É, portanto “[...] um período muito importante da história profissional do professor, [podendo] determinar inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 84). O pesquisador acrescenta ainda que é nesse período que os iniciantes adquirem a chamada experiência fundamental para o exercício da profissão.

⁵⁸ Conforme esclarecido anteriormente não há consenso na literatura atual acerca da quantidade de anos que caracterizam o início da docência.

Um dos pioneiros desses estudos foi Huberman (1992) que, ao pesquisar a vida profissional do professor do ensino secundário⁵⁹ (denominado Ensino Médio aqui no Brasil) e tomando como referência os anos de experiência profissional, identificou características específicas de cada etapa do ciclo profissional docente. É importante destacar que, nessa perspectiva, esse ciclo configura-se não como uma sequência de eventos aleatórios, sucessivos ou não, mas como “[...] um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCIA, 2009, p. 7).

São as seguintes as fases do ciclo de vida docente, organizadas e caracterizadas por Huberman (1992) e amplamente utilizadas como fonte de pesquisa para compreender como a carreira profissional docente se desenvolve:

- Início na carreira: corresponde aos três primeiros anos de ensino, marcados pelos primeiros contatos, pela exploração dos contornos da profissão e pelas primeiras opções profissionais. A sobrevivência e a descoberta são as duas interfaces basilares dessa fase⁶⁰;

- Fase de estabilização e de consolidação de um repertório pedagógico: dura entre quatro a seis anos, marcados pela consolidação das habilidades, pelo compromisso com as escolhas profissionais e pela autonomia e segurança no enfrentamento das situações e na consolidação da prática pedagógica e da forma de ser professor, resultando assim em uma etapa prazerosa e confiante para o professor atuar livremente em seu campo de atuação, “[...] sentindo-se mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas” (p. 40);

- Fase de diversificação e ativismo: entre sete e vinte cinco anos, marcada pelo investimento na formação continuada e por melhores expectativas profissionais, ocasionado na maioria das vezes pela rotina e pelo tédio que podem estimular a busca por cargos mais valorizados e melhor remunerados do que a docência, como por exemplo, coordenação e direção. Enfrentar os desafios, lidar com as condições de trabalho e refletir sobre o percurso profissional podem potencializar momentos de crise e angústias que culminam com a fase seguinte;

⁵⁹ O estudo foi desenvolvido com professores de diferentes áreas de conhecimento com experiência profissional entre cinco e quarenta anos.

⁶⁰ Mais adiante ainda nessa seção, aprofundo-me nos aspectos específicos da entrada na carreira.

- Fase de questionamento ou de redelineamento: ocorre entre os quinze e vinte e cinco anos de profissão. As pesquisas de Huberman (1992) revelaram que muitos professores que não passam por essa fase, assim sendo os momentos de crise e angústias são superados. No entanto, quando esses momentos não são contornados, podem desencadear uma crise profissional e até mesmo pessoal, levando a doenças e até mesmo ao abandono da profissão. Uma outra característica dessa fase está relacionada ao gênero, vez que há indícios de que o questionamento é sentido diferentemente por homens e mulheres; os homens seriam mais acometidos pelos questionamentos e numa idade mais precoce do que as mulheres.

- Fase de serenidade e distanciamento afetivo e de conservadorismo e de lamentações⁶¹: de vinte e cinco a trinta anos de carreira. A primeira é marcada pela tranquilidade e distância do contexto escolar e até mesmo dos alunos, ocasionada pela idade, pois o diálogo entre gerações diferentes é mais difícil. Na segunda, o professor é mais rígido em relação aos alunos, aos colegas e às mudanças e às inovações educacionais propostas, vez que se sente confiante em seu trabalho e não precisa mais provar nada para ninguém. A nostalgia do passado também é marca dessa fase de conservadorismo.

- Fase de desinvestimento: dos trinta e cinco anos de profissão até a aposentadoria, pois há uma diminuição no ritmo de trabalho do professor em prol de sua vida pessoal. É marcada por uma grande introspecção pessoal. Nessa última fase, a aposentadoria pode ser serena ou amarga, dependendo da forma como o professor vivenciou as diferentes etapas de seu ciclo profissional. É importante ressaltar que o desinvestimento ao longo da carreira também pode ocorrer motivados pelos resultados obtidos e/ou não alcançados.

Na contra mão dos estudos desse pesquisador, Sikes (1995) recorre à idade dos professores para organizar e categorizar o ciclo de vida de professor, subdividindo-o em cinco fases:

- Fase da exploração: entre os vinte e um e os vinte e oito anos. O escopo dessa fase é a socialização profissional marcada pela preocupação com a disciplina ocasionada pela ausência de autoridade docente e de domínio dos conteúdos devido à falta de conhecimento profissional;

⁶¹ Fase não declarada como evidente por estudos empíricos.

- Fase da transição: entre os vinte e oito e trinta e três anos. Esta fase mostra que os professores reagem de maneira diferente uns dos outros, pois enquanto uns se identificam com a profissão e se estabilizam no trabalho docente, outros se desencantam e procuram um novo emprego. O cerne dessa fase é o ensino e não o domínio dos conteúdos.

- Fase da estabilização: entre os trinta e quarenta anos. Em virtude de se considerarem plenamente integrados à escola, os professores procuram ser mais competentes e almejam ser promovidos.

- Fase da maturidade: entre os quarenta e cinquenta/cinquenta e cinco anos. A exemplo da fase de transição, nessa fase, os docentes também podem reagir de forma distinta diante de novos desafios e mudanças. Por um lado, ao ascenderem a novos papéis na escola, muitos professores assumem novas responsabilidades, sentindo-se recompensados e confiantes. Por outro lado, aqueles que não se adaptam às mudanças, podem ficar amargurados, críticos e cínicos.

- Fase da jubilação ou aposentadoria: entre os cinquenta/cinquenta e cinco anos até a aposentadoria propriamente dita. Nessa última fase, os professores afrouxam a disciplina e a exigência em relação aos alunos, pois acreditam que há pouco o que se fazer, já estão, de fato, no final da carreira.

Baseado em suas pesquisas com professores primários (aqui no Brasil professores dos anos iniciais da Educação Básica), Gonçalves (1995) organizou e categorizou as seguintes etapas do ciclo de vida docente não levando em consideração nem os anos de experiência profissional, nem os anos de vida do professor, mas sim as características em comum apresentadas pelos participantes de sua pesquisa:

- Início: é o marco da entrada na carreira e, a exemplo de Huberman (1992), nele o professor alterna sentimentos relativos à sobrevivência e à descoberta. Nessa etapa, ele também convive o desejo de abandonar a carreira e a vontade de lutar pela profissão, são as divergências de interesse;

- Estabilidade: etapa profissional marcada pela confiança e satisfação do professor com o ensino. Se o marco da fase anterior é a divergência, nessa eles dedicam-se à profissão, buscando investir tanto na formação profissional quanto na atuação em sala de aula.

- Serenidade: essa fase é marcada pela diminuição do entusiasmo com a profissão e pelo distanciamento afetivo tanto dos alunos quanto dos colegas de docência;

- Renovação: essa fase é marcada pela alternância entre interesse e desencanto com a profissão, pois enquanto muitos docentes manifestam o desejo e o entusiasmo de continuar a aprender, outros revelam impaciência, cansaço e desejo de aposentadoria.

Bolívar (2002, p. 52) critica o engessamento que os pesquisadores estabelecem acerca das fases da docência, pois essas não são determinadas pela idade,

ao contrário, imbricadas em tempos e lugares determinados, operam dentro das oportunidades e limitações que as circunstâncias oferecem. Mais: são territórios pelos quais costumam transitar as vidas, sempre abertos às irregularidades que introduzem acontecimentos vitais específicos. [...] Ainda que possamos esboçar grandes regularidades nas trajetórias de vida de professores, existem vastos espaços de não intersecção, variáveis individuais. Os ciclos e fases da carreira são, pois, antes de tudo tipos ideais.

As diferentes fases da carreira docente não são, portanto, vivenciadas igualmente por todos os professores que, mesmo com o mesmo tempo de carreira profissional, podem apresentar diferentes posturas e comportamentos nas fases, ocasionadas por experiências que influenciam de forma distinta a trajetória de vida do docente, desvelando assim a impossibilidade de enquadrá-las como lineares, previsíveis e gerais. Tornar-se professor configura-se então “[...] como uma caminhada que decorre ao longo de toda a vida; uma caminhada que tem fases, ciclos, que pode não ser linear, que se articula com diferentes contextos sistemáticos que o educador vai vivenciando” (FORMOSINHO, 2009, p. 62). É um processo contínuo, dinâmico, não linear e imprevisível.

Os pesquisadores identificam igualmente a primeira fase na vida dos professores, a entrada na carreira, caracterizando-a como a etapa em que os docentes são confrontados com a vida adulta, vivendo intensamente a “dor e a delícia” da realidade do contexto escolar. Falar da docência em sua fase inicial é, portanto, reconhecer que os professores passam por diferentes processos de aprender a ensinar em fases diversificadas com exigências específicas, devendo ser compreendida como etapa importante do desenvolvimento profissional docente.

Fenômeno de evolução foi o termo cunhado por Tardif (2002) para demonstrar que a entrada na profissão acontece em duas fases, sendo a primeira até os três primeiros anos e a segunda do quarto até o sétimo ano de exercício docente. A escolha provisória da profissão marca a primeira fase, mediada por tentativas, erros e acertos, além da necessidade de ser aceito por seus pares. A exemplo de Huberman (1992), esse autor denomina a segunda fase da iniciação à docência de estabilização ou consolidação marcada pelo investimento na carreira e o reconhecimento de seus saberes e conhecimentos por seus pares materializada não pelo simples acúmulo de acontecimentos, mas sim pelas experiências marcantes vivenciadas em sua trajetória profissional.

Baseando-se nos estudos de outros importantes pesquisadores como Zabalza (1994), Garcia (1992, 1999, 2011), Tardif e Raymond (2000), Tardif (2000, 2002), entre outros, Lima (2004) elenca as seguintes características do professor iniciante: - precisam controlar as situações geradoras de insegurança e preocupações, especialmente a opinião daqueles que consideram superiores; - aprendem intensamente com tentativas de erros e acertos geradores de sentimentos conflituosos que podem determinar a permanência ou não na profissão; - conformados com as normas e regras sociais vigentes no ambiente escolar, sobretudo pelo desejo e necessidade de agradar o corpo administrativo e docente da escola; - propensos a se identificar e seguir os valores e as crenças da maioria dos membros da escola; - exploradores das possibilidades oferecidas na vida adulta; - angustiados com os problemas de disciplina em virtude da falta de autoridade; - preocupados com o domínio dos conteúdos; - suscetíveis ao choque com a realidade⁶², ou seja, com a diferença encontrada pelos professores entre o real e o ideal, isto é, entre o saber adquirido na formação inicial e a vivência cotidiana da prática; - abertos a novos modelos de ensino, muito embora não sejam capazes de justificar sua opção; - auto protetivos e aprendizes cognitivos; - mais afetados pelos problemas didáticos do que pelos problemas pessoais ou organizacionais; - capazes de diferenciar os contextos profissionais em que atua e por fim fortemente influenciados pelas experiências vivenciadas como estudantes.

Similarmente, Perrenoud (2002) elenca dez características específicas dos professores iniciantes: 1. Vivencia simultaneamente duas identidades, aluno e

⁶² Também denominado por Tardif (2002) como choque de transição.

professor; 2. Muito fragilizado pelo estresse, angústia, medo e até mesmo pânico, que tendem a diminuir com o passar do tempo; 3. Para lidar com os dilemas e dificuldades da prática, precisa de muita energia, tempo e concentração; 4. Inseguro em relação à administração do tempo, à preparação e correção do trabalho de classe, o que ocasiona desequilíbrio, cansaço e tensão; 5. Vivencia uma sobrecarga cognitiva provocada pelo excesso de problemas que precisa enfrentar; 6. Sente-se sozinho por estar distante de seus colegas de universidade e pouco integrado ao grupo, pois nem sempre é acolhido por seus pares; 7. Vivencia um período de transição, entre os saberes e competências adquiridos na formação inicial e as demandas urgentes da prática cotidiana; 8. Tem dificuldades para se distanciar do seu papel profissional e das situações da prática; 9. Sente que não domina o repertório mais elementar da profissão; 10. Compara o que imaginava quando aluno com o que está vivenciando no exercício da docência, sentindo-se incompetente e frágil, por ignorar a diferença que há entre o real e o ideal.

É importante destacar, no entanto, que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas também variam segundo a “novidade” da situação enfrentada. As características anteriormente mencionadas se manifestam quando os professores mudam para outro nível de ensino, outra escola ou região, a qualquer tempo de sua carreira, como lembra Garcia (1999).

Corroborando as características dos professores iniciantes elencadas, Guarnieri (1996, 2000) confirma que esse momento de tomada de decisões no ambiente escolar pode potencializar três sentimentos, correlacionados ou não.

O primeiro é a rejeição, o abandono e a frustração com os conhecimentos adquiridos na academia devido à realidade encontrada nas escolas, pois acredita que com esses conhecimentos não consegue dar conta dos problemas vivenciados cotidianamente. Nas palavras de Costa e Oliveira (2007, p. 37), “[...] a percepção de que nem tudo é previsível, controlável e harmonioso, desconcerta. A sensação de que a formação recebida é limitada e, muitas vezes, limitada naquilo que não poderia ser, desarruma o professor iniciante”.

O segundo é dificuldade para a transposição didática dos conhecimentos adquiridos na academia para a prática docente, pois “o saber transmitido não possui, em si mesmo nenhum valor formador: somente a atividade de transmissão lhe

confere esse valor”. (TARDIF, 2002, p. 44). Essa dificuldade é provocada pela ignorância de como lidar com os problemas e conflitos do ambiente escolar

O terceiro é o questionamento da prática, levando-o a identificar os possíveis desafios e as possíveis fortalezas de sua atuação profissional, permitindo-lhe (re)pensar seu trabalho docente. Os professores são sujeitos do conhecimento, pois “[...] seu trabalho cotidiano, não é somente lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também é o espaço de produção, transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (TARDIF, 2002, p. 237).

No que tange os saberes profissionais adquiridos e produzidos pelos iniciantes na carreira, Tardif (2002), os divide três fases. 1) Marcada pela transição da profissão ideal para a profissão real, ou seja, a passagem de aluno-professor a professor - titular⁶³: choque de transição. 2) Relaciona-se às relações profissionais no ambiente escolar; é por meio delas que os professores mais experientes apresentam aos novatos as normas formais e informais que regem a instituição. 3) A constatação que os alunos são reais e não ideais, ou seja, estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições e interessados em aprender.

(In)felizmente⁶⁴, a maioria das pesquisas realizadas até então revelam que, de fato, o período de iniciação na profissão é marcado por dificuldades e sofrimentos desvelando o seguinte questionamento: O que torna esse momento inicial da carreira tão difícil e tão sofrido? Na tentativa de responder a esse questionamento, apresento na sequência pontos elencados pela literatura especializada acerca disso.

Retomando os estudos de Huberman (1992) acerca das características específicas da iniciação profissional, os aspectos relacionados à sobrevivência e à descoberta, normalmente vivenciados simultaneamente, compõem as duas faces dessa moeda, ou melhor, dessa etapa profissional. Nas palavras do pesquisador, a sobrevivência é vivenciada pelo:

⁶³ Defino o professor - titular como o regente da sala de aula, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e que, ao ser certificado legalmente, faz parte de uma categoria profissional amparada pela legislação em vigor, com direitos adquiridos e deveres a cumprir.

⁶⁴ Muito embora até aqui não haja nada para se estranhar, pois como é de consenso geral todo começo é difícil (LIMA, 2004), a ampla divulgação desses achados pode contribuir para que os professores iniciantes na profissão recebam toda a atenção e cuidado que merecem tanto das políticas públicas educacionais quanto da sociedade em geral.

[...] o choque do real, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio ('Estou a me agüentar? '), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (p. 39).

Segundo o pesquisador, o professor principiante só consegue sobreviver ao choque da realidade devido à outra face da moeda, a descoberta, definida como “[...] o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (p. 39). A descoberta pode, portanto, superar a sobrevivência, potencializada pelo empenho e motivação com a entrada na carreira. Esses dois sentimentos os estimulam não apenas a fazer um bom trabalho, mas também a aplicar o que aprenderam na formação inicial, tentando inovar e utilizar metodologias atuais de sua disciplina (CAVACO, 1995).

Segundo Huberman (1992), Sikes (1995) e Gonçalves (1995), a relação amigável com os discentes e o domínio do ensino potencializam o entusiasmo e a alegria com a profissão; essas são as nuances apontadas como facilitadoras para o enfrentamento das dificuldades e incertezas do início de carreira. Cavaco (1995) aponta outros dois aspectos: a preferência dos alunos pelos principiantes e sua afetividade em relação a eles, além da reafirmação e/ou fortalecimento da escolha da docência como profissão causada pela identificação com o magistério.

O ingresso na carreira pode ser vivenciado pelos iniciantes como uma etapa fácil ou difícil, dependendo, segundo Huberman (1992), das condições encontradas no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa primeira etapa do desenvolvimento profissional.

Infelizmente, pesquisadores como Cavaco (1995) têm revelado que a realidade com a qual o principiante se depara quando chega à escola é, na maioria das vezes, adversa e nada acolhedora. Aos principiantes são atribuídos os últimos horários da manhã ou da tarde e/ou as turmas com alunos mais difíceis, além de horários vagos e/ou distribuídos esparsamente ao longo da semana, acentuando sobremaneira as dificuldades e dilemas enfrentados nesse período. Lima et al.

(2007, p. 156) corroboram os achados da autora afirmando que “[...] o que se percebe são decisões políticas que levam a atribuir as ‘piores’ classes [...] às professoras iniciantes”.

De acordo com Valli (1992), os principais problemas que marcam a sobrevivência são: a imitação acrítica de outros professores, o isolamento profissional, a dificuldade em fazer a transposição didática do conteúdo e a percepção mais técnica do ensino. Veenman (1988), por sua vez, elenca as seguintes dificuldades: manter a disciplina e estabelecer regras de conduta para os estudantes; motivar os discentes, respeitar as características individuais dos alunos, relacionar-se com os pais, os alunos e a comunidade, preocupar-se com a própria capacidade e competência e por fim reconhecer a docência como trabalho cansativo tanto físico quanto mental. Segundo Huberman (1992), Sikes (1995) e Gonçalves (1995), a carga de trabalho excessiva, a ansiedade e a angústia diante das dificuldades dos alunos, além do sentimento de isolamento são os aspectos mais apontados como dificultadores para o enfrentamento dessa etapa profissional.

Conforme registrado anteriormente, diante dessa realidade complexa, o professor principiante é tomado por sentimentos de angústia, de frustração e até mesmo de incompetência que o levam não apenas a pensar em desistir da profissão, mas a de fato desistir dela, conforme revelam dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE, 2006).

Em síntese, essa importante etapa da vida profissional docente é marcada essencialmente pela transição das carteiras universitárias para as mesas dos professores: é quando o futuro-professor deixa de ser aluno e passa a ser professor-titular, uma vez que, segundo Huberman (1992, p. 40) “[...] num dado momento, as pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros”. No caso específico dos sujeitos deste relatório de pesquisa: os professores iniciantes no Ensino Superior.

2. 2.1 QUEM É O PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR?

Conforme ressaltado previamente, (re)pensar a formação docente é urgente, basilar e indispensável nas discussões hodiernas acerca da educação no

país, especialmente no que tange à formação do professor do Ensino Superior cuja responsabilidade é ainda maior, posto que esse professor é o formador de futuros professores. A universidade configura-se, portanto, como principal espaço formativo da atualidade, não apenas de profissionais das mais diversas áreas de conhecimento, mas também de futuros docentes⁶⁵.

No entanto, conforme destacado anteriormente, muitas faculdades e universidades tem deixado a desejar acerca da formação inicial de professores para atuar nos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira, especialmente na Educação Superior. Na maioria dessas instituições, embora os professores tenham anos de estudo e sejam experientes em suas áreas de conhecimento⁶⁶, o desconhecimento dos aspectos didático-pedagógicos ocasionado pelo despreparo profissional para atuar nesse nível é uma das principais razões apontadas por para isso (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Diante disso, é impossível não se perguntar: por que isso tem acontecido?

Severino (2009) elenca três fatores históricos para a não valorização da formação docente do Ensino Superior hoje em dia. 1) A influência do modelo francês de universidade em que prevalece o pensamento: “quem sabe fazer, sabe ensinar”, privilegiando assim o domínio dos conteúdos em detrimento da formação pedagógica do professor. O professor era visto como detentor e transmissor do conhecimento e o aluno o receptor e depósito deste conhecimento. 2) A influência do modelo Humboltiano, em que a pesquisa é supervalorizada no espaço da universidade, delegando a segundo plano, uma vez mais, os conhecimentos didático-pedagógicos. Essa é a razão pela qual as produções acadêmicas passaram a ser um dos pré-requisitos para a entrada no Ensino Superior. 3) A ausência de amparo e incentivo legal, pois o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (BRASIL, 1996) estabelece que a preparação do docente universitário “[...] far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Essa determinação demonstra que, frequentemente, para ingressar na docência universitária a titulação do candidato e não a sua formação pedagógica é o aspecto preponderante atualmente.

⁶⁵ Neste capítulo, trato dos professores universitários iniciantes na carreira em geral.

⁶⁶ Esse processo formativo baseado nas experiências prévias do professor universitário sobre o ensino enquanto discente e docente é denominada por pesquisadores como Pimenta e Anastasiou (2005), Veiga e D’Ávila (2008), Veiga e Castanho (2009), de formação empírica.

Atualmente os concursos, sejam para professores efetivos ou contratados, são a forma mais recorrente de ingresso docente nas universidades e faculdades públicas e privadas, em que normalmente são priorizadas as produções acadêmico - científicas dos candidatos, delegando a formação específica para o ensino a uma segunda instância, pois “[...] o peso das produções científicas e dos títulos acadêmicos assumiu maior expressão. Na maioria dos casos os títulos de mestre e doutor se constituem em condição de inscrição” (ZANCHET, 2011, p. 581).

Nessa transição de estudante para professor universitário, os conhecimentos específicos do conteúdo adquirem então um *status* fundamental, enquanto os didático-pedagógicos assumem a coadjuvância no processo. Além de ser a segunda da seleção, depois da prova de títulos, a prova de didática acontece entre quatro paredes para uma banca examinadora composta geralmente por três professores da área de conhecimento à qual o candidato pertence. O futuro-professor universitário “dá uma aula” para uma plateia composta por professores e não por alunos, de forma abstrata, pois limita-se a simular uma aula de cinquenta minutos, fingindo estar explicando o assunto sorteado no dia anterior, vinte e quatro horas antes, para alunos de verdade.

Desse modo, essa etapa da transição profissional reduz o exercício da docência a uma representação simbólica do que de fato é/acontece em uma aula cotidiana nesse nível de ensino, repleta de surpresas, imprevistos, incertezas e desafios. Por que isso tem acontecido então? De acordo com Morosini (2000, p. 12) isso acontece porque:

[...] a LDB silencia sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática. Nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no Ensino Superior parte-se do princípio que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua.

É fato que, frente ao cenário atual fortemente influenciado pelas conjunturas social, política, econômica, tecnológica, cultural entre outras, apenas a titulação e/ou o “saber-fazer” não são suficientes para enfrentar a realidade das universidades do país, públicas ou privadas. É imperativo então reconhecer que a

docência universitária⁶⁷ é sim uma profissão e que, como todas as outras, demanda saberes, conhecimentos e habilidades específicas que devem ser adquiridas na formação inicial e continuada do professor universitário. Nas palavras de Masetto (2003, p. 11), “o exercício docente no Ensino Superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício da profissão”.

A docência universitária configura-se como um campo de pesquisa fértil, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Nóvoa (1995), Zabalza (2004), Masetto (2002, 2003), Cunha (1998, 2005, 2007), Anastasiou (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Lessard e Tardif (2008), e outros, tem se dedicado a estudos não apenas acerca da formação de professores universitários e da docência universitária, mas também sobre seus saberes profissionais e ciclos de vida.

Masetto (2003, p. 18) revela que o papel do professor universitário “[...] está em crise e deve ser totalmente repensado”, sobretudo pela própria universidade que deve não apenas procurar adequar suas práticas às necessidades hodiernas, mas também estimular professores a agirem como responsáveis por seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional “[...] para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas” (GARCIA, 2009, p. 15).

No que tange à formação dos professores universitários, Zabalza (2004) estabelece três interfaces basilares. 1) Profissionalismo: a docência é uma atividade profissional complexa que exige uma formação sólida e específica com uma base de conhecimentos que a legitima. 2) Formação contínua: a docência demanda atualizações constantes para lidar com as incertezas cotidianas da atualidade. 3) Qualidade dos serviços prestados a despeito das dificuldades enfrentadas nas instituições.

Para isso, o autor salienta que a formação dos professores universitários deve ser pensada a partir de cinco eixos norteadores: O primeiro diz respeito ao sentido e ao significado da formação, ou seja, que tipo de formação deve ser exigida/incentivada e para quê? O segundo relaciona-se com o conteúdo da formação, isto é, quais serão os assuntos abordados na formação? O terceiro eixo contempla os destinatários da formação, ou seja, quem precisa/deve se formar/ser formado? O quarto destaca os agentes da formação, isto é, quem deve ministrar os

⁶⁷ Também denominada de Pedagogia Universitária (CUNHA, 2005, 2007) e Docência do Ensino Superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

cursos de formação docente? E por fim, a organização da formação, ou seja, quais são os modelos e metodologias necessários para que a formação materialize?

A exemplo de Zabalza (2004), Garcia (2009) alerta que a formação de professores universitários deve ser pensada de forma diferenciada de outras práticas formativas docentes por três razões. 1) Porque é uma formação dupla que deve entrelaçar a formação acadêmica e a formação pedagógica. 2) Porque é um tipo de formação voltada para profissionais que muitas vezes não se identificam com a profissão. 3) Porque é uma formação de formadores, na qual a qualificação docente deve ser/estar aliada à sua prática profissional.

Fica claro, portanto, que a formação do professor do Ensino Superior deve ser uma constante preocupação tanto na universidade quanto fora dela, É preciso romper com o modelo formativo vigente, pois “[...] a qualidade da formação inicial certamente repercutirá no rito de passagem vivido pelo professor iniciante, favorecendo ou não a sua inserção profissional” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 209), contribuindo assim para a formação de novos profissionais, capazes de enfrentar e superar com serenidade e bom senso as dificuldades da profissão, sobretudo aquelas vivenciadas no período de iniciação à docência notadamente marcada pela falta de preparo específico para atuar nesse nível de ensino.

Conforme ressaltado na seção anterior desse capítulo, o início da docência é simultaneamente um período de intensas aprendizagens e de enfrentamento de desafios, dificuldades e necessidades, pois segundo Tardif (2002, p. 82), “[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho” tornando-os decisivos tanto para a consolidação da identidade quanto para o desenvolvimento profissional docente. No entanto, muitos professores ingressam na docência superior sem ter claro o que é, de fato, ser docente nesse nível de ensino, acreditando que apenas o domínio dos conhecimentos específicos é suficiente para a iniciação na profissão. De acordo com Zabalza (2004, p. 11), “conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente [...], pois [...] ser um bom docente é diferente porque requer diferentes conhecimentos e habilidades”.

No que diz respeito à profissionalização da Docência Superior, Castanho (2007, p. 65) alerta que “[...] o professor universitário é o único profissional de nível superior que não se exige formação para o exercício da profissão”. Em virtude desse despreparo para exercer a profissão, as experiências adquiridas no decorrer

de sua vida, no dia-a-dia da prática profissional, e/ou em outras instâncias, como a família, o círculo de amigos entre outros, configuram-se como principal fonte de saberes para a prática docente⁶⁸, são os saberes experienciais (TARDIF, 2002).

Acerca disso, Pimenta (2005, p. 79) afirma que:

os professores quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências que lhes possibilita dizer quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em sua vida, isto é que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família.

Quando os professores ingressam na docência universitária trazem consigo um rol de conhecimentos e experiências acerca da profissão adquiridos durante sua escolarização mediadas por rotinas nas quais encontra um reservatório acessível para explicar e até mesmo justificar suas (re)ações pedagógicas, não apenas aquelas relacionadas à sua opção profissional, mas também às suas práticas em sala de aula e fora dela. Os professores universitários iniciantes apoiam-se em sua iniciativa pessoal e em sua bagagem experiencial para construir e desenvolver suas práticas docentes, pois, conforme destacado previamente, não recebem formação para serem docentes nesse nível de ensino.

No entanto, apenas as experiências prévias do professor não garantem o sucesso de suas práticas docentes. Além disso, não são suficientes para a formação docente, sobretudo no Ensino Superior, porque a experiência pela experiência constitui-se em rotina (DEWEY, 1976). Em virtude disso, a docência universitária tem se constituindo em uma perspectiva artesanal e empírica, conforme atestam as pesquisas⁶⁹.

Diante desse cenário, Garcia (2011) elenca os seguintes desafios como os principais a serem enfrentadas pelos professores universitários iniciantes. 1)

⁶⁸ Aprofundo-me na categoria saberes docentes na segunda seção desse capítulo.

⁶⁹ Zabalza (2004), Masetto (2002, 2003), Cunha (2005, 2007, 2010), Tardif (2008), Pimenta e Anastasiou (2002, 2005).

Procurar conhecer não apenas os estudantes, mas também a matriz curricular e o contexto universitário a fim de integrar-se ao ambiente em que está inserido. 2) Planejar adequadamente as atividades curriculares e de ensino para sentir-se mais seguro de suas decisões e práticas. 3) Adquirir e desenvolver um repertório profissional docente a fim de ajudá-lo a sobreviver como professores desse nível de ensino. 4) Criar uma comunidade de aprendizagem na classe, cuidando não apenas da aprendizagem de seus alunos, mas também da sua a fim de desenvolver-se profissionalmente. 5) Desenvolver e consolidar uma identidade profissional docente do Ensino Superior.

Zabalza (2004), por sua vez, elenca os seguintes desafios: 1) Assumir a aprendizagem como a base da docência universitária em detrimento na docência baseada no ensino, vez que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). 2) Incorporar às suas práticas docentes o uso das novas tecnologias como o projetor. 3) Engajar-se em estágios profissionais e parcerias formativas a fim de desenvolver-se profissionalmente. 4) Procurar adequar-se à flexibilidade proporcionada pelo matriz curricular universitária permitindo-se ser mais autônomo. 5) Investir constantemente em seu aperfeiçoamento profissional por meio da revisão e reflexão acerca de suas práticas, pois de acordo com o pesquisador (p. 39), “[...] na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

No que tange os professores universitários brasileiros iniciantes na profissão, Cunha (2010) elenca os seguintes desafios: 1) Desenvolver habilidades a fim de articular ensino e pesquisa, pois “não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29). 2) Privilegiar a escuta em detrimento da fala, porque, de acordo com o pensador “ensinar exige saber escutar” (p. 113). 3) Acreditar em um futuro melhor porque, na perspectiva freireana (p. 98), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. 4) Adotar práticas culturais comprometidas com a educação. 5) Dominar os conteúdos de sua área de conhecimento. 6) Reconhecer a interdisciplinaridade como importante interface do diálogo epistemológico. 7) Valorizar a prática reflexiva como necessária para o desenvolvimento profissional, pois, “ensinar exige a reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 38). 8) Articular micro e macroespaços como desencadeadores de políticas educacionais e práticas docentes.

No que diz respeito às especificidades do ser professor universitário, Zabalza (2004) elenca os principais dilemas vivenciados pelos iniciantes para assumir a identidade profissional nesse nível de ensino: 1) Individualismo X coordenação, pois os professores universitários têm uma forte tendência a realizar seu trabalho docente de forma individual e isolada. Uma das principais razões apontadas para isso é a falta de orientação e apoio institucional. 2) Pesquisa X docência, especialmente quando os principiantes acreditam que ambas são forças opostas. Aprender a fazer pesquisa é parte fundamental da formação do professor universitário, pois além de contribuir com a expansão e qualificação do conhecimento científico, o professor receberá o reconhecimento de seu valor pessoal, o entusiasmo dos estudantes e um ganho de aprendizagem. 3) Generalista X especialista, pois atualmente as universidades valorizam e incentivam cada vez mais a atuação específica profissional o que fomenta a individualidade e o isolamento do docente que fica restrito apenas a uma ou duas subáreas da sua área de formação. 4) Ensino X aprendizagem, pois historicamente o bom professor é aquele que saber ensinar bem, que domina os conteúdos, explicando-os positivamente de modo que se o aluno não aprende o problema é dele e não do professor. No entanto, é imperativo que o professor compreenda que o ensino está intrinsecamente relacionado à aprendizagem, pois “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 23). Cabe aos docentes assumir a responsabilidade e o compromisso de, de fato, fazer com que seus alunos aprendam.

De forma similar, Pimenta e Almeida (2009) salientam que no período de inserção profissional no Ensino Superior a maior dificuldade enfrentada pelos principiantes é a falta dos saberes didático-pedagógicos relacionados ao planejamento de ensino, à organização da aula, às metodologias e às estratégias didáticas, à avaliação do ensino e da aprendizagem, às especificidades da relação professor-aluno que mais causam insegurança e desconforto profissional, sobretudo porque são desconhecidos cientificamente.

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 37) afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de Ensino Superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Com exceção das ementas das

disciplinas que irão ministrar previamente estabelecidas e recebidas quando chegam aos departamentos e/ou coordenações de curso, esses docentes vivenciam essa etapa profissional de forma solitária e desamparada. Essa constatação desvela a ausência de preocupação institucional com os aspectos didático-pedagógicos para auxiliar esses professores a pensar o processo ensino-aprendizagem.

A exemplo dos dados previamente elencados, as pesquisas de Vieira, Guebert e Filipak (2012) confirmaram que nesse momento da carreira profissional os professores universitários demonstram ter dúvidas em relação aos saberes didático-pedagógicos: como elaborar o planejamento das disciplinas, encaminhar os processos avaliativos de forma pedagógica, utilizar metodologias de ensino adequadas à disciplina ministrada, além de lidar com as diversas formas de registro acadêmico utilizadas pelas instituições e com o quantidade excessiva de documentos que regulamentam e regem as instituições de ensino superior. A todas essas dificuldades soma-se a tentativa de conviver harmonicamente com seus pares e seus alunos.

De acordo com os pesquisadores, além de lidar com essa documentação, o exercício da docência universitária ainda demanda do professor o envolvimento em outras atividades institucionais cotidianas, além do ensino propriamente dito como, por exemplo: participação em reuniões de colegiado, realização de pesquisas e publicação dos resultados, orientações de trabalhos de conclusão de cursos e de programas de iniciação científica, participação e/ou organização de eventos, participação em bancas examinadoras de trabalhos de conclusão de curso e para a contratação de novos professores, entre outras.

Ao mesmo tempo em que reconhecem que os professores universitários iniciantes devem ter conhecimentos específicos de suas disciplinas, Bolzan e Isaia (2006) salientam que eles também devem investir em seus conhecimentos didático-pedagógicos, materializados pela sensibilidade em relação ao aluno, pela valorização dos saberes experienciais, pela ênfase nas relações interpessoais, pela aprendizagem compartilhada, pela articulação teoria e prática e por fim pelo foco no processo ensino-aprendizagem do aluno como pessoa e como profissional.

Isaia (2003) destaca duas principais dificuldades com as quais o professor universitário lida no início da carreira. 1) A solidão pedagógica, expressão cunhada pela pesquisadora, relacionada ao sentimento de desamparo sentido por esses profissionais não apenas pela ausência de apoio institucional e de seus pares mais

experientes, mas também pelo falta de formação adequada para ser docente nesse nível de ensino. 2) Insegurança diante dos alunos e/ou da disciplina ocasionada pelas dificuldades enfrentadas pelos principiantes durante os primeiros contatos com a vida profissional docente.

Maciel e Isaia (2011) salientam que, diante das atuais demandas profissionais, as principais dificuldades enfrentadas pelos professores universitários são: 1) Romper com os modelos tradicionais e históricos de ensinar, 2) Apropriar-se das inovações tecnológicas como dispositivos fundamentais de ensino, 3) Qualificar-se continuamente como exigência e critério avaliativo das instituições de ensino, 4) Adaptar-se às mudanças constantes na formação profissional e no ambiente de trabalho e 5) Adequar-se às exigências da prática docente centrada na aprendizagem discente.

Fundamentadas em um levantamento recente acerca das tendências de pesquisa mais recorrentes sobre os professores universitários iniciantes, Cunha e Zanchet (2010) constataram que esse grupo é mais prestigiado profissionalmente do que os professores da Educação Básica. Em contra partida, revelam que esses docentes atuam em ambientes muito mais exigentes em que são forçados a produzir cada vez mais para suprir as demandas institucionais, o que tem provocado uma maratona acadêmica incomum. As pesquisadoras acrescentam que ser reconhecido e legitimado por seus pares na universidade em que estão inseridos, sobretudo pela competitividade docente, e o domínio de classe equilibrando afeto e disciplina são os maiores desafios enfrentados pelos principiantes no Ensino Superior.

Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012) realizaram um estudo sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelos iniciantes na carreira docente universitária. A exemplo dos achados anteriores, os problemas elencados pelos docentes advêm da ausência de preparo didático-pedagógico para o exercício da profissão e da instabilidade profissional, sobretudo dos professores das instituições privadas. Dessa forma, o trabalho docente fica comprometido não apenas pela falta de experiência profissional e de preparação acadêmica, mas também pela falta de respaldo institucional. A instalação de uma rede de apoio institucional e o incentivo à formação continuada são apontadas como estratégias facilitadoras nesse processo de transição de aluno para professor.

Conforme indicam essas pesquisas, os docentes universitários têm exercido uma prática docente individualizada e isolada, aprendendo a exercer a

profissão ou de forma solitária e intuitiva ou espelhando-se em seus antigos professores. Simendinger *et al.* (2000) relatam que essa etapa é um período de desilusão e ajustes e que em virtude das dificuldades da docência, os principiantes normalmente fraquejam diante dos obstáculos a serem superados, chegando até mesmo a desistir da carreira.

Muitas vezes, a docência universitária não é a primeira escolha profissional do professor. De acordo com Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012), as principais razões para o ingresso na carreira acadêmica são: 1) A busca por uma melhor qualidade de vida, 2) O desejo e/ou a necessidade de complementar o orçamento familiar, 3) O histórico familiar e 4) O gosto pela transmissão de conhecimentos, pois são apaixonados pela docência. Apoiadas em Freitas (2002, p. 46), as pesquisadoras afirmam que, “[...] se a carreira acadêmica for uma escolha de profissão, o professor desenvolverá muito bem suas atividades”.

Por isso, Garcia (1999) destaca que é fundamental conhecer os motivos que motiva(ra)m a escolha da docência como profissão pelo professor universitário, pois quando são acompanhados durante sua trajetória inicial é mais provável que compreendam as reais nuances da profissão nesse nível de ensino ao longo de sua trajetória profissional. Assegurando que a entrada na carreira universitária docente seja acompanhada/orientada ampliam-se, portanto, não apenas as possibilidades de permanência do professor na docência, mas também de um ensino de melhor qualidade exercido por profissionais mais bem preparados.

Diante do cenário desenhado, investir na formação dos professores iniciantes na docência universitária configura-se como uma necessidade indiscutível, sobretudo porque a expansão do Ensino Superior nas duas três últimas décadas provocou um aumento na demanda por docentes qualificados, com especialização, mestrado ou doutorado. No entanto, comparados à docência nos demais níveis de ensino, os investimentos na docência nesse nível de ensino ainda são tímidos, muito embora recentemente tenha passado a ser discutida de forma mais sistemática.

Em síntese, o foco dessa seção girou em torno das dificuldades, desafios e dilemas enfrentados cotidianamente pelos professores universitários no início da carreira docente. É fato que esse levantamento é de grande valor para esse campo de conhecimento, no entanto, é imperativo também saber como esses professores enfrentam, lidam e até mesmo superam esse choque da realidade, ou seja, como eles aprendem a profissão, categoria epistemológica sobre a qual trato a seguir.

Diante do exposto e retomando a epígrafe desse capítulo, ou seja, o diálogo entre Alice e a Lagarta Azul, a grande indagação a ser respondida pela menina aventureira é, de certa forma, a mesma que inquieta os professores universitários iniciantes na carreira: Quem sou eu? Aparentemente esta é uma pergunta simples e fácil de ser respondida, no entanto traz em seu bojo questões filosóficas tão antigas quanto a própria humanidade, acompanhadas de sentimentos como medo, angústia e insegurança diante do reconhecimento da impossibilidade de ser capaz de respondê-la com firmeza e convicção e de assumir-se de fato como um “ser no mundo” e em processo constante de mudança, de construção e de reconstrução.

No entanto, a exemplo de Alice cuja disposição para seguir em frente em busca do autoconhecimento e vontade para enfrentar esses sentimentos, mesmo diante da constatação dessa impossibilidade, os docentes universitários são impelidos a enfrentar as adversidades e incertezas, chegando até mesmo a questionar a razão, a fim de encontrar a resposta para essa pergunta tão inquietante e provocadora, e enfim assumir uma identidade própria, não aceitando o que lhe é imposto ou o que já está estabelecido, como a protagonista das histórias.

Com essa finalidade, Alice entra na toca do coelho e atravessa o espelho e, mesmo sem saber ao certo para onde ir, sabe que não quer continuar onde está, partindo em busca de um caminho, qualquer que seja ele. Muito embora a menina saiba que a direção a ser seguida implica em escolhas, ela reconhece não ter preferência pelo local para onde vai, sabe apenas que não quer ficar onde está e é essa certeza que garante as aventuras vivenciadas tanto no País da Maravilhas quanto no Mundo do Outro Lado do Espelho. A exemplo de Alice foi essa a certeza que motivou-me a realizar essa pesquisa.

Encaminhando-me, portanto, para o encerramento da revisão de literatura empreendida para a compreensão do “objeto de estudo”, convido você leitor a conhecer as respostas para as perguntas elencadas na introdução dessa tese, explicitadas no capítulo 3 desse relatório de pesquisa: **O COELHO BRANCO, A RAINHA VERMELHA, A RAINHA BRANCA: aprender a ser professor do Ensino Superior**. Nele, fundamentada no princípio epistemológico da formação pessoal e profissional forjada nas/pelas experiências formadoras vivenciadas e potencializadas pela produção e socialização das narrativas autobiográficas, apresento as trajetórias formativas dos colaboradores, refletindo sobre como o entrelaçamento dessas

experiências vivenciadas em diferentes lócus formativos configuraram-se como basilares para sua aprendizagem da profissão no magistério superior.



FIGURA 08: A conversa entre Alice, a Rainha Branca e a Rainha Vermelha

Fonte: <http://saladadecinema.com.br/wp-content/uploads/2010/03/alice.jpg>.

CAPÍTULO 3

O COELHO BRANCO, A RAINHA VERMELHA E A RAINHA BRANCA: aprender a ser professor do Ensino Superior

A Rainha Vermelha disse para Alice: “Fale sempre a verdade... pense antes de falar... e depois escreva o que falou”.
(LEWIS CARROLL, 1871)

O diálogo transcrito na epígrafe, travado entre a Rainha Vermelha e a menina Alice, foi retirado do nono capítulo do livro *Através do espelho e O que ela encontrou lá*. Nele, a Rainha Branca e a Rainha Vermelha interpelam a protagonista das histórias com perguntas típicas do País das Maravilhas e do Mundo do Outro Lado do Espelho, perguntas fantásticas que misturam o absurdo e o *nonsense*⁷⁰.

No início do capítulo, as três personagens estão tomando chá para celebrar a chegada de Alice à última casa. Na ocasião, a menina meio sem jeito pergunta se o jogo havia chegado ao fim, pois estava confusa em relação ao que estava acontecendo. A Rainha Vermelha imediatamente a interrompe e diz que ela só deve falar se falarem com ela. Alice, porém não se intimida e diz que se todos obedecessem a essa norma, ninguém jamais falaria. Diante da sábia observação da menina, a rainha pede-lhe que sempre fale a verdade, que sempre pense antes de falar e que escreva tudo que pensou.

No mundo real esses três pedidos podem ser considerados bastante inusitados e difíceis de serem acatados, no entanto no País das Maravilhas e no Mundo do Outro Lado do Espelho, apenas colaboram para ilustrar o surrealismo e o absurdo típico do *nonsense*.

Apesar do estranhamento inicial, acredito que, de certa forma, durante o percurso da pesquisa, atendi os três pedidos da Rainha Vermelha; por isso optei por essa epígrafe para iniciar esse último capítulo da tese. Os mais afoitos logo diriam que, devido à natureza humana, isso seria impossível. No entanto, acredito que isso

⁷⁰ Expressão originária da Língua Inglesa utilizada para denotar humor perturbado ou sem sentido. Elemento típico da literatura do XIX, amplamente utilizado por Lewis Carroll. (CABRAL; RAMOS, 2011).

materializou-se em virtude da opção biográfico-narrativa adotada para a realização da pesquisa.

No que tange ao primeiro pedido, ou seja, sempre dizer a verdade, penso que isso foi possível porque, conforme esclarecido, as narrativas autobiográficas não são comprováveis e nem podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, porque expressam a verdade do ponto de vista do narrador acerca de uma situação específica no tempo e no espaço. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). O sujeito é, portanto, o intérprete de sua própria experiência e criador de sua própria verdade.

No que diz respeito ao segundo pedido, isto é, pensar antes de falar, acredito que isso foi possível porque para produzir suas narrativas escritas os três colaboradores precisaram primeiro refletir não apenas sobre o que haviam experienciado, mas também sobre o como e o porquê. Em uma perspectiva mais autônoma, isso implica na tomada de consciência acerca de suas experiências e da forma como e porque elas foram incorporadas ao seu modo de pensar, sentir e agir. (JOSSO, 2004; DOMINICÉ, 2010a, 2010b). Pensar antes de falar, pensar sobre o que falar e pensar sobre o porquê falar configura-se, portanto, como uma prática formativa e emancipatória.

Dos pedidos feitos pela Rainha Vermelha, penso que o último, ou seja, escrever sobre o que falou, configurou-se como o mais atingível dos três por duas razões. Primeiro porque para a produção dos dados, foram utilizadas narrativas escritas, registradas nos memoriais de formação e nas cartas narrativas. Segundo porque escrever sobre si, na perspectiva da pesquisa, não foi um tarefa mecânica; foi uma ação que demandou apropriação consciente das experiências vivenciadas e das aprendizagens adquiridas, mediante a tomada de consciência acerca de sua trajetória formativa; implicou no caminhar para si (JOSSO, 2004). Escrever sobre si foi, portanto, um exercício que, ao promover autorreflexão, potencializou a aprendizagem da docência e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Esclarecida a relação entre a epígrafe deste capítulo e a natureza desta tese, na sequência desta seção apresento, discuto e analiso a trajetória formativa dos professores do curso de Letras-Inglês da UESPI ao se tornarem iniciantes no Ensino Superior, referenciando-me para isso nas narrativas autobiográficas orais e escritas produzidas pelo Coelho Branco, pela Rainha Vermelha e pela Rainha Branca ao longo do ano de 2012.

Para isso e conforme esclarecido na seção 1.5 deste relatório de pesquisa, este capítulo foi elaborado e produzido a partir dos procedimentos de análise estabelecidos por Bardin (2006) em três momentos interdependentes: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Seguir esses procedimentos possibilitou a construção de um plano de análise do qual emergiram quatro eixos e seus respectivos indicadores. 1) Primeiras aprendizagens: as lembranças que cada um traz consigo; 2) Narrativas de escolarização: a escola e a universidade como espaços formativos; 3) Experiências formadoras da docência: o exercício da profissão como fonte de aprendizagem e 4) Diálogos autobiográficos: possibilidades formativas do caminhar para si.

As narrativas autobiográficas do Coelho Branco, da Rainha Vermelha e da Rainha Branca vão ao encontro das palavras de Catani et al. (1997, p. 48) ao afirmarem que “[...] cada uma destas histórias pode ser desvelada para trazer à luz uma trajetória que começa na infância, passa pela adolescência e juventude e chega à idade adulta, e onde influências variadas tiveram e ainda têm lugar”. Desse modo, as narrativas orais e escritas produzidas pelos colaboradores da pesquisa revelaram que as aprendizagens da docência no início da carreira no magistério superior advêm de experiências formadoras de natureza e tipologia múltiplas, vivenciadas em momentos distintos ao longo de suas trajetórias de vida: pessoal, educativa, profissional e investigativo-formativo.

3.1 PRIMEIRAS APRENDIZAGENS: as lembranças que cada um traz consigo

“Meu nome é Alice, mas...”
 “Um nome bem bobo¹” Humpty Dumpty a interrompeu com impaciência.
 “O que significa?”
 “Um nome deve significar alguma coisa?” Alice perguntou ambigualmente.
 “Claro que deve”, Humpty Dumpty respondeu com uma risada curta. “Meu nome significa meu formato... aliás, um belo formato. Com um nome como o seu, você poderia ter praticamente qualquer formato.”
 (LEWIS CARROLL, 1871)

Na epígrafe desta seção, retirada do livro *Alice através do Espelho e o que ela encontrou lá*, a menina curiosa tenta conversar com Humpty Dumpty e, com essa intenção prontamente se apresenta para a estranha criatura: um ovo antropomórfico, filólogo e especialista em questões linguísticas. No entanto, um diálogo aparentemente simples, imediatamente encaminha-se para o mundo fantástico das perguntas filosóficas, típico das obras do escritor inglês. Ao iniciar esse diálogo, o interlocutor de Alice, esclarece que todo nome deve ter um significado específico relacionado a alguma característica peculiar do ser nomeado.

É nessa perspectiva do pensamento de Humpty Dumpty e aproximando-me do pressuposto teórico-metodológico adotado para a produção desta pesquisa, que reafirmo que o ser humano nem vive e nem se faz sozinho, pois sua trajetória de vida tem uma implicação histórica e social; isto é, suas ações de ser e de estar no mundo estão diretamente relacionadas às condições contextuais e existenciais que marcam toda sua vida (FERRAROTTI, 1998, 2005; JOSSO, 2004, 2010). O professor de Língua Inglesa iniciante na carreira do Ensino Superior é, portanto, uma pessoa que, antes de assumir a profissão, já era uma pessoa com um histórico social, político, cultural, afetivo, dentre muitos outros; é essa dimensão teórico-epistemológica que norteou a produção deste trabalho.

Aprender é um processo dinâmico e aberto, diretamente relacionado às experiências marcantes vivenciadas pelo aprendiz durante sua vida. Os excertos das narrativas revelaram os modos de ser e estar no mundo dos colaboradores articulados às aprendizagens adquiridas ao longo de suas trajetórias formativas a partir das falas e escritas de si. São recortes que trazem em seu bojo não apenas fatos marcantes de sua formação na infância vivenciados especialmente no seio familiar, mas também as reflexões provocadas pelo/no processo de rememoração.

3.1.1 “ENXERGAR-SE CRIANÇA”: memórias da infância em família

Narrar a própria trajetória formativa é produzir histórias sobre si mesmo. É um processo pelo qual o ser humano pode compreender o mundo, o outro e a si mesmo pelo entrelaçamento de múltiplas histórias: da infância, da família, da comunidade. Foram essas histórias, guardadas na memória (ou esquecidas) dos

colaboradores, que são reveladas nesse indicador de análise. São memórias alegres, são memórias tristes, enfim são histórias e memórias emocionantes e essenciais, não apenas para que cada um dos professores pudesse “enxergar-se criança”, mas, sobretudo, para que pudessem compreender como essa etapa de sua trajetória foi basilar para sua constituição pessoal e profissional.

No que diz respeito à família, os pais geralmente ocupam um lugar central, pois lhes é atribuído um peso significativo na educação dos filhos. Diante da imensa responsabilidade de educar, a relação entre pais e filhos configura-se como complexa e repleta de alegrias e descobertas, mas também de conflitos e tensões. Dentre as muitas relações e interações que constituem os seres humanos, a relação entre pai e filho é, sem dúvida, a principal referência formativa para os seres humanos, de uma forma ou de outra. Acerca disso, o Coelho Branco escreveu:

Meu irmão mais velho, João Batista, que hoje é veterinário, tinha grande prazer em me ensinar, em casa mesmo. Lembro que ele era como um professor para mim e graças a isso cheguei à escola já sabendo ler e escrever algumas coisas. Sou muito grato a este meu irmão, pois ele sempre fez questão de me ensinar e repassar tudo que sabia, tornando-se então, meu primeiro referencial de professor. [...] Certo dia meu pai, um homem de poucas palavras, me perguntou quando eu iria entrar na faculdade. Disse que queria ter prazer de ver todos os filhos formados antes de morrer. Aquilo que ele falou foi o empurrão que faltava para eu ir atrás de novos horizontes. (Memorial do Coelho Branco).

Na primeira parte da narrativa, o Coelho Branco lembrou os tempos de criança por meio de experiências vivenciadas com pessoas mais próximas e queridas, atribuindo um destaque especial aos familiares, especialmente ao irmão mais velho e ao pai.

O primeiro trecho revelou o entrelaçamento de sentimentos: a gratidão sentida pelo irmão e a admiração por tê-lo como primeira referência docente. Ambos os sentimentos são facilmente perceptíveis, pois, segundo o colaborador, foi graças aos ensinamentos de seu irmão que ele chegou à escola na alfabetização com os conhecimentos básicos de leitura e escrita. Muito embora a escolha da profissão docente pelo Coelho Branco não tenha sido influenciada pelo irmão mais velho que, conforme relatado é veterinário, merece destaque o fato de o colaborador tê-lo e reconhecê-lo como referência profissional.

Esse trecho revelou uma experiência formadora acerca da construção de uma imagem positiva sobre a profissão docente, pois antecipou de forma prazerosa o universo de atuação do professor e mediou as primeiras aprendizagens espontâneas adquiridas pelo colaborador enquanto criança no seio de sua família. A narrativa do Coelho Branco corroborou os estudos de Nóvoa (1992, 1995), Shulman (2002), entre outros, ao revelar que a ação docente em sala de aula não demanda apenas conhecimentos e saberes do conteúdo da disciplina, mas também está diretamente relacionada às experiências vivenciadas em família imprimindo nelas uma forte marca em sua atuação profissional.

A sequência da narrativa revelou a forte influência da figura paterna para o ingresso do colaborador como acadêmico do Ensino Superior. Entre a conclusão do Ensino Médio e a decisão de inscrever-se no vestibular, o Coelho Branco percorreu um longo caminho, conforme enfatizou em outros trechos de seu memorial, pois assim que terminou o terceiro ano foi trabalhar no comércio. Foi apenas seis anos depois, aos vinte e quatro anos de idade e “empurrado” pelo pai, que ele cogitou a possibilidade de ser um acadêmico. No entanto, é relevante registrar que a decisiva influência exercida pelo pai limitou-se apenas à entrada do colaborador na universidade, mas não ao curso de Letras-Inglês.

Esta narrativa confirmou o destaque ocupado pela família dentre os demais grupos sociais, como demais parentes e amigos, pois exerce uma influência expressiva sobre seus membros, fazendo parte de sua vivência cotidiana, sendo, portanto, muito importante na vida de seus membros, influenciando diretamente na construção de seus projetos de vida (DIAS, 2005). Ao deixar-se influenciar por sua família, o Coelho Branco atendeu às expectativas de seu pai deixando-o orgulho por ter todos os filhos formados, conforme relatou o colaborador.

Sobre as lembranças da infância, a Rainha Vermelha escreveu:

Vivia com meus avós, que por impossibilidade de ter filhos adotaram minha mãe! (Sim, minha família é uma bagunça, mas eu gosto!). Estes me deram tudo que eu sempre precisei [...] Hoje vejo que o que eles não me deram, não me era necessário. Desde pequena minha avó dizia: “Você terá que ser a melhor em tudo que fizer, para que ninguém questione e você seja sempre respeita!” Outras, por ser negra, precisava sim me destacar, assim esta frase foi que me fez ser muito do sou hoje, mas também criou em mim um perfeccionismo exagerado que horas ajuda, mas em outras atrapalha. Nunca me faltou nada e hoje posso ver que desde os primeiros momentos fui

guiada a ser quem sou hoje. [...] Eu sempre fui perfeccionista e isso me levou a sempre programar as coisas e organizá-las para que nada saísse do meu controle. Fui criada assim, minha avó sempre me ensinou que as coisas devem ser mantidas organizadas e que devemos ter o controle de tudo que fazemos. Costumo a programar até meu dia e minhas atividades. Assim programar se tornou uma atividade sem muitas dificuldades. (Memorial da Rainha Vermelha)

Os trechos anteriores revelaram a forte influência da avó da Rainha Vermelha em sua trajetória formativa pessoal e profissional, pois como ressalta Nóvoa (1995) o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é professor. Diferentemente do Coelho Branco e da Rainha Vermelha que foram criados por suas famílias nucleares com pais e irmãos, a colaboradora foi criada por seus avós e pouco conviveu com seus irmãos; fato que aparentemente não a afetou negativamente, pois conforme suas próprias palavras: “minha família é uma bagunça, mas eu gosto”. Provavelmente porque, apesar desse arranjo familiar, os avós propiciaram-lhe não apenas os aportes afetivos, mas também os materiais necessários para seu desenvolvimento e bem-estar.

Na primeira parte de sua narrativa, a professora relatou o conselho que recebeu de sua avó durante toda sua infância que, de acordo com suas palavras, foi fundamental para que ela se tornasse a pessoa que ela é hoje, deixando claro que por ser negra ela enfrentaria um mundo ainda mais exigente e bem menos piedoso. Esse recorrente incentivo da avó da Rainha Vermelha desvela uma triste realidade do país na qual a inferioridade e a superioridade racial são frutos de uma construção social, produzidos historicamente pelas/nas relações sociais e culturais que entrecruzam a questão racial com poder e exclusão (FERREIRA, 2000).

É possível inferir que esse apelo emocional constituiu-se a base motivacional não apenas para sua trajetória formativa pessoal, mas também profissional, conforme ressalta Nóvoa (1992, 1995). Além disso, a sequência da narrativa reforça a ideia de que ser uma pessoa bem sucedida está atrelado ao esforço e à disposição individual para superar a condição histórica de inferioridade (FERREIRA, 2000). É perceptível o quanto esse sentimento de superação e de perfeição, estimulados cotidianamente em seio familiar, exerceram acentuada influência no comportamento da Rainha Vermelha.

Acerca da mesma temática, a Rainha Branca escreveu:

Apesar deles [os pais dela] não terem me dado tudo o que almejavam, por não terem um nível de vida alto, dentro do possível tudo me foi oferecido. [...] Cresci dentro de uma família, que soube me educar, e hoje acredito que tudo o que eu penso e prezo se oriunda desta educação. [...] Ser assíduo na escola é de extrema importância, e esse pensamento me foi dado muito cedo por meus pais, ter responsabilidade com os estudos. [...] Sempre tive orientações certas por parte de meus pais, sempre refletiam comigo o que era certo e errado, e nunca precisei apanhar por causa disso. Minha capacidade de raciocinar aflorou cedo, e ver as nuances são de grande rapidez, tudo isso por que eu sempre fui muito bem orientada e hoje agradeço muito meus pais por isso. Consigo perceber e interpretar o que está a minha volta com muita astúcia, acredito. Logo, pensar certo e agir certo, na medida do possível, soam para mim naturalmente. [...] Cursei o Ensino Médio, desta vez, em escola particular, meus pais diziam que era para eu ter melhores chances de estudo, ter melhores professores e acredito que isso pode ter influenciado, apesar de acreditar que o aluno é que faz a diferença maior. (Memorial da Rainha Branca).

Dos três colaboradores, é a Rainha Branca quem revelou em vários trechos de seu memorial e não apenas na seção em que trata de sua infância, a forte influência de sua família em sua trajetória formativa pessoal e profissional. A colaboradora deixou claro o quanto sua família foi/é essencial para sua formação, pois foi no ambiente familiar que aprendeu hábitos, costumes e valores definidores de suas escolhas na vida adulta. Inclusive merece destaque a forma bastante romântica, poética e, por que não dizer emocionante, com a qual ela iniciou seu memorial descrevendo o encontro de seus pais.

As lembranças registradas nesse excerto desvelaram o quanto a educação familiar recebida pela colaboradora foi deveras importante para a construção de sua personalidade, estimulando assim sua criticidade e cidadania, aspectos basilares de sua atuação profissional.

O terceiro trecho da narrativa indicou uma forte referência à valorização da escolarização por parte dos pais da Rainha Branca que, apesar de ter cursado toda a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em escolas públicas, no Ensino Médio foi matriculada em uma respeitada escola particular da cidade. Uma possível

explicação para isso advém da crença⁷¹ recorrente na cultura brasileira que é apenas nesse nível de ensino que o aluno adquire os conhecimentos necessários para ingressar no Ensino Superior (DIAS, 2005). Aparentemente, a colaboradora pareceu discordar dessa crença, pois afirmou acreditar que quem faz a diferença é o aluno e não a escola.

Os dados desse eixo revelaram como a família influencia na formação e desenvolvimento de seus membros, especialmente dos filhos. Na figura abaixo, FIG. 09, sintetizo as análises desse eixo acerca das recordações-referência vivenciadas no seio familiar pelos dos sujeitos da pesquisa.

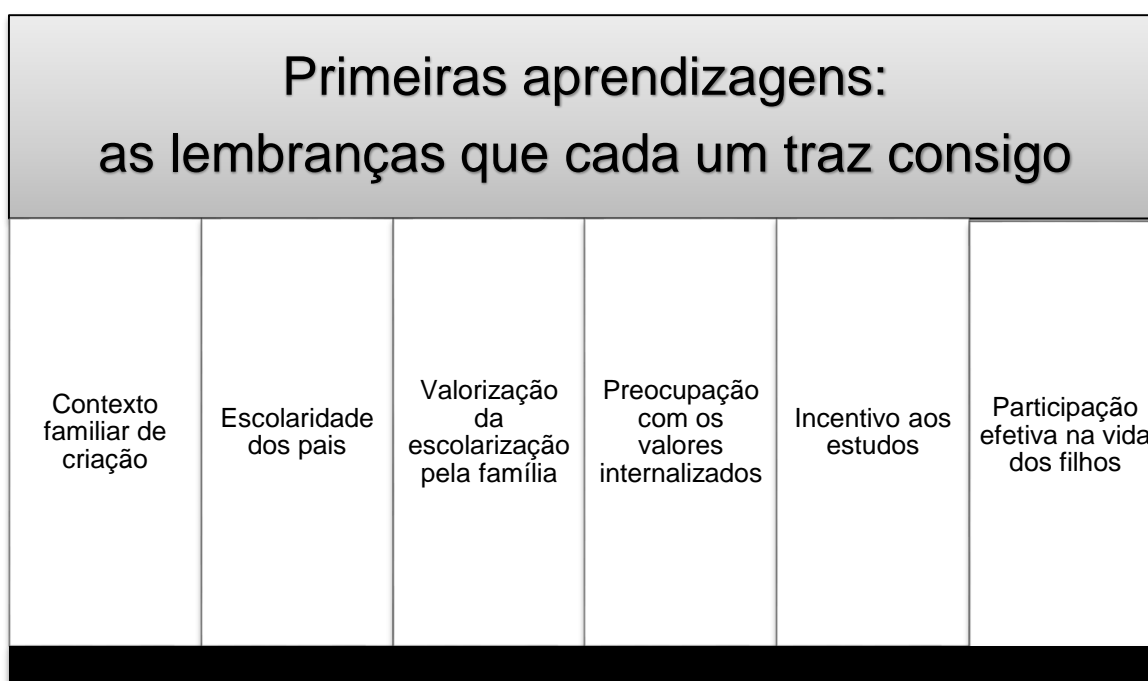


Figura 09: Primeiras aprendizagens: as lembranças que cada um traz consigo.

Fonte: Narrativas autobiográficas orais e escritas

Créditos da ilustração: autora da tese

As narrativas dos colaboradores destacaram fatores impactantes, internos e externos, ao ambiente familiar, como, por exemplo, o contexto familiar no qual cada um foi criado e educado, a escolaridade dos pais, a valorização da escolarização pela família, a preocupação com os valores internalizados, o incentivo aos estudos e a participação efetiva na vida dos filhos como basilares para a

⁷¹ Muito embora definir crença enquanto categoria epistemológica não seja fácil, a exemplo de Barcelos (2006), a defino como uma forma de pensamento individual construída socialmente por meio de experiências que exerce papel fundamental no processo de formação de professores.

construção de uma identidade pessoal digna e sólida, corroborando as palavras de Vygotsky (1998, p. 87) ao afirmar que:

a educação (recebida na família, na escola, e na sociedade de um modo geral) cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola.

Refletindo sobre os trechos ilustrativos desse eixo de análise fica claro o papel da família como instituição universal na vida dos colaboradores. Foi no/por meio do ambiente familiar que os três tiveram seus primeiros contatos com o mundo externo e internalizaram suas primeiras formas de pensar, sentir e agir. Essas aprendizagens foram/são fundamentais para que cada um deles se tornasse a pessoa e o profissional que se tornaram mediados pelos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais nos quais estiveram inseridos, pois, nas palavras de Dominicé (1988, p. 56), “[...] aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda”. Ou seja, as vivências no ambiente familiar configuram-se como fértil para a produção de lembranças e memórias.

Além da família, a escola também favorece, estimula e proporciona aprendizagens às crianças e aos jovens para serem cidadãos críticos, produtivos e participativos em sociedade, pois se à primeira cabe a tarefa de ensinar comportamentos, atitudes, hábitos e valores socialmente aceitos, à segunda cabe a tarefa de favorecer, fomentar e proporcionar a aprendizagem de outros tipos de conhecimentos, ampliando assim as possibilidades de convivência social.

Nessa direção, o eixo seguinte trata das experiências vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa no ambiente escolar e universitário.

3.2 NARRATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO: a escola e a universidade como espaços formativos

“Como as criaturas dão ordens à gente e nos fazem decorar lições!” pensou Alice. “É como se eu estivesse na escola neste momento.”
(LEWIS CARROLL, 1865)

“Boas maneiras não se ensinam em aulas”, disse Alice.
“Aulas ensinam a fazer contas de somar,
e coisas desse tipo.”
(LEWIS CARROLL, 1871)

Seja no País das Maravilhas ou no Mundo do Outro Lado do Espelho, Alice constantemente (re)lembra de coisas que aprendeu na escola, conforme revelam as epígrafes dessa seção. É claro que, em virtude da natureza fantástica e *nonsense* das obras de Carroll, essas aprendizagens são (re)lembradas e referenciadas de forma distorcida, o que faz com que não tenham muito sentido nos enredos das histórias.

Da mesma forma que Alice, os seres humanos foram/são fortemente influenciados durante a trajetória estudantil na Educação Básica e no Ensino Superior. É no espaço da escola e da universidade que os seres humanos passam grande parte de sua infância, toda sua adolescência e o início de sua juventude; são, ignorando os anos da Educação Infantil e da pós-graduação, praticamente dezesseis anos de imersão no ambiente educacional. Segundo Tardif (2002, p. 68) grande parte dos professores sabe muito sobre “o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar”; pois essas referências “provêm de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Como então é possível ignorar a interface fortemente formativa desses espaços educacionais?

A base de conhecimentos dos professores universitários principiantes é influenciada, portanto, pelas experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias escolares e acadêmicas. Enquanto classe profissional, apenas os professores tem esse privilégio, pois atuam no ambiente no qual passaram grande parte de sua vida e que, por isso, tem muita familiaridade e intimidade. A escola e a universidade são palco de muitas histórias, logo conhecer essas narrativas pode colaborar com a compreensão das interações entre seus principais atores, professores e alunos.

Na sequência, os trechos das narrativas revelaram as aprendizagens da docência adquiridas pelos colaboradores ao longo de suas trajetórias educativas, escolar e acadêmica, referenciados nas falas e nas escritas de si. São fragmentos que trazem em sua essência não apenas as experiências vivenciadas por eles e marcantes para sua formação pessoal e profissional, mas também a dimensão formativa de cada uma delas para a construção de sua trajetória formativa antes do ingresso no Ensino Superior como docentes.

3.2.1 RECORDAÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: aprendizagens na escola

Nos estudos com/sobre as autobiografias docentes, as referências à escola como importante espaço formativo são recorrentes⁷², são os famosos “tempos da escola”, normalmente associados à socialização e à afetividade. A escola é o primeiro espaço social de convívio com outras pessoas que não são da família. Ademais, é no espaço da escola que acontecem as primeiras aproximações do futuro-professor com o ambiente educacional formal. As narrativas docentes acerca de suas vidas escolares contribuem, portanto, para a compreensão das experiências humanas vivenciadas no contexto escolar, revelando que a escola, de fato, ocupa um lugar especial e único na vida do ser humano.

Sobre isso, o Coelho Branco escreveu:

Iniciei então na alfabetização da Unidade Escolar José Narciso, uma escola que ficava a poucos metros de minha casa. Lembro que apesar de ser pública, era uma escola muito organizada e limpa, além de contar com um consultório odontológico, coisa que hoje em dia não existe mais. [...] Mas, o que lembro muito são as minhas queridas e inesquecíveis “professorandas”. [...] O trabalho destas estagiárias se diferenciava das professoras titulares, já que elas utilizavam de muitas ferramentas de ensino que chamavam nossa atenção. Lembro de muitas figuras, desenhos e cores, tudo isso carregado em muitos cartazes e nos famosos flanelógrafos. [...] A memória mais forte desta escola é a de minha professora da 3ª série, Tia Helenize. Ela era uma mulher bonita, moderna, sempre bem arrumada e que ensinava muito bem. Lembro que todos a temiam pela postura severa e alguns alunos diziam não gostar dela. Eu já pensava diferente. Para mim ela era uma ótima professora, pois conseguia ter a sala em ordem, ter o respeito de todos e eu ainda aprendia muito, especialmente matemática. [...] Era o ano de 1991 e eu iniciava a 5ª série do então “Ginásio”. Tudo era diferente. Os colegas de sala, (eram 60) tínhamos um professor para cada disciplina e era a primeira vez que eu tinha contato com a disciplina de inglês. Foram quatro anos maravilhosos, talvez os melhores da minha vida. Anos de descobertas, de amores pelas colegas de sala, das primeiras notas baixas e também da descoberta de que o professor não se importava muito com você, diferente daquele lá do primário. [...] Terminado o ciclo do Ensino Fundamental, chegou a hora de partir para o Ensino Médio. Na minha época esta modalidade era dividida entre científico e

⁷² Josso (2004, 2010); Delory-Momberger (2008, 2009), entre outros.

técnico. Como tradição na minha família, já que meus dois irmãos mais velhos haviam seguido o mesmo caminho, fui designado a acompanhá-los. Isso mesmo, fui designado e não tive escolha. Mas, tudo bem. [...] Neste ano minha família passou por um problema de cunho financeiro. Minha mãe havia perdido o emprego e não poderia arcar com as despesas de uma escola particular para mim. Eu percebi que esta situação não era o que ela queria, claro, mas não teve jeito e eu entendi a situação e pedi que ela me matriculasse em uma escola pública. Iniciei então o 1º ano do ensino técnico em contabilidade na Escola Estadual Petrônio Portela. Mais uma vez eu estava em um processo de mudança, cercado de um novo território, cheio de novos rostos. Foi meio que um choque para mim, que era acostumado com uma escola particular, que normalmente dispõe de toda uma estrutura e agora estava diante de outra realidade. Tínhamos déficits de professores, o que significava que passávamos muitos horários ociosos na escola à espera de aulas. Lembro que torcia para ter aula e quando isso acontecia, eu aproveitava cada informação com muito interesse. Foi então que tive uma das lições mais importantes da minha vida: que só se dá valor a algo quando se perde. [...] Concluído o 1º ano, mais uma mudança. As condições financeiras da minha família melhoraram, portanto, fui colocado de volta na escola de onde havia saído. Retornei carregado de entusiasmo e vontade de estudar e terminei o terceiro ano recebendo uma medalha da direção por ter tido as médias mais altas da turma. [...] Estes três anos de 2º grau foram bem especiais para mim. Fiquei marcado por duas realidades que existem ainda nos dias atuais. O descaso do poder público com a educação que é latente e o descompromisso dos professores que muitas vezes não são estimulados a trabalhar, motivados por fatores como salário e até mesmo falta de estrutura física. Alguns anos mais tarde, me deparei novamente com este cenário, só que desta vez como professor, portanto, esta experiência que tive como aluno me serviu para saber onde estaria pisando quando fosse exercer a docência em uma escola pública. (Memorial do Coelho Branco).

Conforme revelaram as narrativas anteriores, retiradas da segunda parte do memorial do Coelho Branco, são múltiplos os indicadores de suas memórias da Educação Básica. É possível inferir, portanto, que, ao refletir e narrar sobre esse período de sua vida escolar, o colaborador (re)lembrou momentos ímpares dessa fase de sua escolarização, elencados e discutidos a seguir.

Da escola pública onde iniciou seus estudos na alfabetização, a recordação mais marcante do colaborador relaciona-se à presença e atuação das “professorandas”, as alunas-estagiárias da Escola Normal. De acordo com o Coelho Branco, o grande diferencial entre as professoras-titulares e as professoras-estagiárias era a utilização dos recursos didáticos como ferramentas para facilitar o

processo ensino-aprendizagem, gerando assim interesse, motivação e maior integração entre professores e alunos. É possível perceber o quanto essa prática diferenciada marcou o colaborador, vez que passou a adotá-la em suas aulas, inspirado nas “professorandas”, conforme relatou em outro trecho de seu memorial,

[...] esta realidade se repetiu quando iniciei nos estágios de minha graduação, quando eu procurava utilizar de matérias e metodologias diferenciadas para conseguir a atenção e o aprendizado por parte dos alunos.

De acordo com Castoldi e Polinarski (2006), a valorização e utilização desses recursos emergem como uma alternativa importante para preencher as lacunas deixadas pelo ensino tradicional na formação do aluno, além estimular a participação discente com a exposição dos conteúdos de forma diferenciada. No entanto, apesar desses benefícios muitos professores se recusam a utilizá-los, como foi o caso das professoras-titulares citadas pelo Coelho Branco. É possível perceber que a reflexão sobre as práticas adotadas pelos professores na Educação Básica o levaram a criticar e até mesmo a negar essas práticas tradicionais, motivando-o a adotar práticas diferenciadas em sua atuação profissional.

Foi também das lembranças do antigo primário que, uma vez mais, o Coelho Branco resgatou outra figura docente. Dessa vez, no entanto, a professora ganhou forma, nome, características físicas, além de ter algumas características de sua prática docente descritas. Muito embora não seja possível afirmar que essa professora tenha influenciado sua atuação docente, como as estagiárias citadas anteriormente, é possível inferir que, pela forma carinhosa com a qual ele a descreve, não apenas como professora, mas também como pessoa, a lembrança dela está viva em suas memórias.

É possível inferir ainda que, na percepção do Coelho Branco, um bom professor é firme, exigente e competente, pois é capaz de ensinar bem os conteúdos da disciplina. Foram as características pessoais da professora, consideradas por seus colegas de turma como negativas, as qualidades valorizadas pelo colaborador, que tocaram-lhe à época. Como essas qualidades variam de acordo com o contexto histórico, cultural e social (CUNHA, 2008), essa percepção de bom professor do colaborador remete à educação tradicional em que o saber do professor e a sua

autoridade em sala de aula configuram-se como fundamentais. É possível inferir que essas reflexões indicaram certa afinidade e até mesmo certa predileção do professor por esse tipo de prática docente.

Entre as memórias do Coelho Branco, as lembranças do ginásio também emergiram como um indicador de análise, ilustradas por um fato e também por uma constatação: a primeira vez em que entrou em contato com a Língua Inglesa e a conclusão que os professores do ginásio eram muito diferentes daqueles do primário, especialmente no quesito afetividade.

O primeiro contato com o inglês tão tardio é explicado pelo artigo 26 da LDB 9.394 (BRASIL, 1996, p. 203) que determina que “[...] no currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Embora o artigo não determine que Língua Estrangeira moderna deve ser ensinada, na prática, a Língua Inglesa é a mais ministrada nas escolas públicas e particulares da Educação Básica do país.

Pela narrativa do Coelho Branco, é possível inferir que nem esse primeiro contato com o inglês, nem os anos seguintes de estudo da língua na escola foram memoráveis para ele, vez que esse primeiro contato foi apenas mencionado e que os demais anos de estudo da língua sequer foram mencionados em outras passagens de seu memorial.

A transição da quinta para a sexta série do ginásio é reconhecidamente um período difícil para os alunos, marcada, muitas vezes pela mudança de escola e consequente mudança de colegas, além de aumento significativo na quantidade de alunos em sala e aumento do número de professores, um para cada matéria, entre tantas outras, conforme relatou o Coelho Branco. Todas essas mudanças implicam em muitas dificuldades que provocam medos e angústias nos alunos. Dentre elas, o colaborador destacou o vínculo afetivo entre professor e aluno como marcante.

É perceptível o quanto a constatação que, ao contrário dos professores do primário, os professores do ginásio não se “importam” com alunos afetou o Coelho Branco; é como se ele tivesse deixado de ser querido, acolhido e protegido por seus mestres, o que pode ter afetado seu aprendizado nesse nível de ensino, pois as condições afetivas motivam e facilitam a aprendizagem discente (FREIRE, 1996). Quando há um vínculo afetivo entre professor e aluno o aprendizado é potencializado, da mesma forma que, quando esse vínculo é inexistente, o

aprendizado torna-se mais inacessível, pois é difícil aprender alguma coisa com alguém de quem não se gosta.

Fechando as recordações escolares, emergiram das narrativas do Coelho Branco, as lembranças do Ensino Médio fortemente marcadas pelas condições financeiras de sua família: o ingresso no curso técnico, a matrícula em uma escola pública e depois a transferência para uma escola privada onde concluiu a Educação Básica e obteve seu diploma de técnico em Contabilidade.

De acordo com Dias (2005), a chegada ao Ensino Médio é um divisor de águas na vida dos jovens brasileiros, pois é a partir desse momento que eles passam a pensar em seu futuro, normalmente em duas perspectivas: ou o ingresso no Ensino Superior ou no mercado de trabalho, por isso a escolha do tipo de escola em que esses jovens são matriculados está diretamente relacionada com sua perspectiva de futuros.

O Coelho Branco, por exemplo, foi induzido, para não dizer que de certa forma foi obrigado, a seguir seus estudos em uma escola técnica profissionalizante devido à intervenção de seus pais e demais familiares que desejavam que ele ingressasse no mercado de trabalho, mais especificamente no comércio, a exemplo de seu irmão mais velho, reproduzindo assim uma tradição brasileira, segundo a qual os filhos de famílias menos favorecidas economicamente precisam logo trabalhar para ajudar a prover o sustento familiar (DIAS, 2005). É possível inferir que seguir esse caminho não estava nos planos do colaborador e que muito menos essa designação o tenha agradado. No entanto, uma vez mais, para satisfazer e agradar sua família, ele aceitou ser matriculado em uma escola técnica profissionalizante.

As escolas técnicas profissionalizantes foram criadas pelo governo federal na época da ditadura militar com a função de qualificar a mão de obra do país de modo que ao término do curso os alunos estivessem capacitados para ingressar no mercado de trabalho. Em virtude dessa proposta, ao mesmo tempo promissora e imediatista, as escolas privadas passaram também a oferecer essa modalidade de ensino, tornando-se assim uma alternativa para as famílias com certo poder aquisitivo que desejavam que seus filhos estudassem em escolas “melhores” (o mito diz que “se é pago, é bom”) para aprender uma profissão. Essa era a intenção da família do Coelho Branco que, por razões financeiras, foi matriculado em uma escola pública, fato que apesar de desagradá-lo bastante, foi por ele aceito uma vez mais, pois em sua percepção era o que deveria ser feito.

Deparar-se com a realidade da escola pública em que foi matriculado foi um grande choque para o colaborador, marcando-o por toda sua vida, tanto como aluno quanto como professor, conforme revelou. O fato de ter estudado todo o primário e o ginásio em uma escola conveniada⁷³ muito organizada e com boa estrutura física foi a principal razão para esse choque. É claro que a suposta superioridade da escola particular sobre a escola pública, ou seja, escola pública ruim X escola particular ótima, é discutível (CUNHA, 2005). Contudo, as experiências e vivências nos dois tipos de escola narradas pelo Coelho Branco infelizmente corroboram esse mito brasileiro.

A esse choque, o colaborador atribuiu o aprendizado de duas grandes lições nesse período escolar: aprender a valorizar o que se tem para depois não lamentar quando não tiver mais e conhecer a realidade da escola pública como local do trabalho docente. Ambas as aprendizagens mediadas pelo erro materializaram-se por meio da experiência como atividades significativas e formadoras na vida do Coelho Branco (JOSSO, 2004). Na conclusão dessa seção de seu memorial, o colaborador, além de enfatizar a forma como esse choque o marcou, externou sua indignação e descontentamento com as atuais políticas governamentais responsabilizando-as pelas condições precárias das escolas públicas brasileiras, não apenas em termos de infraestrutura, mas também de trabalho docente.

Esse fragmento, em forma de desabafo, revelou, ainda que timidamente, a interface política da ação docente, terceira dimensão da docência universitária elencada por Masetto (2002). Em sala de aula, o professor também é um cidadão cuja prática profissional não pode ser desvinculada de um contexto social, cultural e histórico no qual está inserido, colaborando com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e engajados socialmente.

Sobre a escolarização na Educação Básica, a Rainha Vermelha escreveu:

Sempre estudei em escola particular, para meus avôs era de extrema importância que tivéssemos o melhor estudo. Hoje vejo que eles abriram mão de muita coisa para pagar meus estudos. [...] Minha avó sempre fora uma péssima explicadora, então eu fazia minhas

⁷³ De acordo com a Coordenação de Operacionalização do Fundeb do Ministério da Educação, esse tipo de instituição é “aquela instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade”.

Disponível em: ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/fundeb/entidades_conveniadas.pdf. Acesso em 14 out. 2013.

tarefas sozinha, pois ela não tinha paciência comigo e aí veio a segunda frase que guiaria minha vida escolar sempre, pois ela dizia: “Ouras, você que foi para escola, você que assistiu a aula, você sabe o que deve ser feito!” [...] Durante essa época eu tive um problema com números, eu conseguia fazer as contas, mas não aprendia a tabuada como minha avó queria. Então ela passava horas tentando me ensinar, mas ela não tinha paciência. Ela usava uma escova de sapatos como palmatória (lembro-me bem daquela escova). Todas as vezes que eu errava, como diz meus alunos, ‘caí bolo’ nas mãos. Doía muitoooooooooooooooooooo! E mesmo assim eu não aprendia, foi então que um anjo (que nem sei quem é, só sei que salvou minha vida) indicou uma professora de tabuada. A professora era paciente, me explicava maneiras mais fáceis de aprender e em pouquíssimo tempo eu sabia a tabuada de cor e salteado e ainda o ‘noves fora. (KKK). Logo percebi que a diferença entre a professora e a minha mãe residia na paciência. Ouras a professora tinha amor pelo que fazia, já minha mãe estava sempre gritando: ‘Eu não tenho paciência para ensinar, aprende logo!’ Isso me deixava nervosa e fora o medo que tomava conta de mim por conta daquela palmatória. [...] Meu primeiro contato com o inglês foi na primeira série, com a Teacher Rosa, a primeira Rosa, que deu início ao meu amor pelo inglês, lembro de adorar a teacher também. Na quinta série eu fiz um teste de admissão para o Geo Studio e obtive uma bolsa de estudos e lá encontrei a segunda Rosa da minha vida, Rosa Catarina Cup Correia, a dona da franquia PBF de Parnaíba, que me deu uma bolsa de 50% por cento e assim comecei a fazer um curso de inglês, aos 11 anos de idade e meu amor pelo inglês só crescia mais e mais. Na sexta série no meio do ano, precisei mudar de escola, fui para o Cobrão e nos anos que se seguiram meu amor pelo inglês foi crescendo, mas na minha cabeça eu já estava decidida a cursar Direito. Queria defender as pessoas e ser advogada. [...] Eu sempre tive facilidade para aprender as coisas. Aprontei bastante no Ensino Médio, mas por conta das notas e de sempre realizar minhas atividades e trabalhos ninguém me chamava atenção. Estudei bastante no primeiro e segundo ano e no terceiro ano, só festa. (Memorial da Rainha Vermelha)

A exemplo das famílias do Coelho Branco e da Rainha Branca, a família da Rainha Vermelha também supervalorizava a escolarização de seus filhos, possivelmente por acreditarem nela como peça chave para a obtenção de melhores oportunidades de vida e, conseqüente ascensão econômica e até mesmo social (CUNHA, 2005), posto que os três colaboradores são de classe média-baixa.

Em virtude disso, as famílias que pensam assim não costumam medir esforços para matricular seus filhos em escolas particulares por acreditarem, conforme esclarecido, que essas escolas são “melhores” que as escolas públicas,

como é o caso da família da Rainha Vermelha, cujos avós investiram em sua educação com bastante sacrifício. A escolha da escola onde a colaboradora estudou revelou não apenas a forma de pensar de seus avós, mas também seus desejos e esperanças em relação à sua geração.

As dificuldades vivenciadas para fazer as tarefas escolares sozinha e os posteriores problemas com números, mais especificamente com a tabuada, além do nervosismo por não compreender as explicações de sua avó e o medo de ser castigada com a palmatória são lembranças marcantes da escolarização inicial da Rainha Vermelha. Com as experiências vivenciadas nesse cenário adverso, a professora aprendeu uma lição, ou talvez duas, dependendo do ponto de vista: amor e paciência são ingredientes importantes para o exercício da profissão docente. A contratação de uma professora particular paciente e amorosa para auxiliá-la a resolver esses problemas foi a pedra-de-toque para o aprendizado dessa lição.

Amor e paciência são duas características automaticamente associadas à docência, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a forte presença da dimensão afetiva para/no trabalho docente (CATANI et al, 1997). A afetividade configura-se, assim, como uma importante estratégia didática e como compromisso profissional docente, pois exerce forte influência no desejo de aprender dos discentes.

Muito embora essa dimensão afetiva seja reconhecida e até mesmo incentivada, é importante destacar aqui que, na perspectiva em foram descritas e exemplificadas, essas características remetem à imagem tradicional da mulher como doce, meiga e gentil, justificando assim a natureza feminina da profissão docente (CATANI et al., 1997). No entanto, ser professor transcende essas características tipicamente femininas, pois exige conhecimentos e saberes específicos da profissão adquiridos tanto em processos formativos formais quanto no exercício da docência.

Ainda acerca dessa dimensão, é importante destacar a afetividade como um dos saberes necessários à docência (FREIRE, 1996), configurando-se assim como indispensável para o processo ensino-aprendizagem, mas que não pode e nem deve ser oposta à formação acadêmica, científica e política dos professores. Na perspectiva freireana, é por meio da afetividade que o professor confirma seu compromisso político com seus alunos, a fim de promover a transformação da realidade; portanto é essa dimensão afetiva que deve fazer parte do ser docente.

Diferentemente do Coelho Branco que teve seu primeiro contato com a Língua Inglesa na quinta série do antigo ginásio, a Rainha Vermelha conta que seu primeiro contato com a língua foi na primeira série do primário. É possível inferir que isso aconteceu devido ao tipo de escolas em que ambos estudaram, ele em uma escola conveniada e ela em uma escola particular.

Conforme esclarecido anteriormente, o artigo 26 da LDB 9.394/96 estabelece como obrigatório o ensino de uma Língua Estrangeira, no caso a Língua Inglesa, no currículo escolar a partir da quinta série, hoje sexto ano do Ensino Fundamental nas escolas regulares do país. Porém, como o inglês é hoje a língua da globalização, cotidianamente mais e mais pessoas começam a estudá-la, entre outros, para serem cidadãos do mundo (CUNHA, 2010). Por isso, como diferencial, muitas escolas particulares incluem em sua grade curricular o ensino da língua desde a Educação Infantil, conforme escreveu a colaboradora.

Ainda acerca da aprendizagem do inglês, na sequência de seu memorial a Rainha Vermelha contou que no início da adolescência foi contemplada com uma bolsa de estudos parcial para estudar em um curso particular. É perceptível a alegria da colaboradora com a obtenção dessa bolsa provavelmente porque estava encantada pela língua, mas também porque, em virtude da condição financeira de sua família, não tinha como pagar o curso integralmente.

Uma das possíveis explicações para isso advém de mais uma crença recorrente entre professores e alunos: “não se aprende inglês na escola”. Então por reconhecerem o valor da língua e acreditarem que ela é um passaporte para melhores oportunidades profissionais (CUNHA, 2010), muitas famílias menos favorecidas economicamente esforçam-se para matricular os filhos em cursos particulares de idiomas.

Ao contrário do Coelho Branco, que não demonstrou nem interesse nem encantamento em seu primeiro contato com a Língua Inglesa, a Rainha Vermelha revelou que foi profundamente tocada, muito embora não tenha descrito nem como e nem porque, em seu primeiro contato com a língua ainda no início de sua escolarização. A mola propulsora foi a professora por quem nutria grande afeto e como gostava dela, passou a gostar também da língua.

Acerca disso, Oliveira Filho (2009, p. 01) salienta que “[...] o contexto de ensino-aprendizagem é influenciado por muitos fatores, onde se destacam fatores afetivos vigentes na relação professor-aluno”. Fica claro, portanto, que as condições

motivadoras estão fundamentadas na atuação docente não apenas para despertar o interesse dos alunos, mas também para motivá-los, pois, na maioria das vezes, seus professores são espelhos, como revelou a Rainha Vermelha.

Na sequência, chamou a atenção o trecho em que ela falou de seu futuro profissional, pois apesar de reconhecer o grande afeto que já nutria pela Língua Inglesa à época, escolhê-la como profissão sequer passou por sua cabeça no final da Educação Básica. A professora revelou que optou conscientemente pelo curso de Direito, pois interessava-se por defender os direitos humanos.

A escolha de uma profissão é influenciada tanto por fatores psicológicos e/ou comportamentais quanto sociais e/ou culturais. Por isso, nesse momento de suas vidas, os jovens são fortemente influenciados por sentimentos confusos, não são apenas seus, mas também de seus familiares e amigos (LEVENFUS; NUNES, 2002). A primeira escolha profissional da Rainha Vermelha deveu-se, portanto, ao seu próprio desejo, pois não mencionou ter sido influenciada nem por familiares nem por amigos, mas sim pela busca de justiça social, porque, em sua percepção, ser advogada permitiria que ela lutasse pela redução de desigualdades sociais.

Ser advogado é uma profissão nobre com bastante prestígio social e quando questionada se isso interferiu em sua escolha a professora respondeu que não, reafirmando seu desejo por justiça social. Percebe-se também que, diferentemente da família do Coelho Branco, a família da Rainha Vermelha considerava o ingresso no Ensino Superior uma etapa obrigatória para tornar-se uma pessoa bem sucedida, provavelmente em virtude de seu histórico familiar.

Acerca de suas memórias da escolarização, a Rainha Branca contou:

Minha mãe costuma me falar que no meu primeiro dia de aula no SESC, todas as crianças choravam na barra da saia de suas mães por que não queriam ficar na escola, e minha mãe diz que ficava imaginando o que ela estava fazendo lá, pois eu não ligava para ela, (rsrsrs) tratei logo de fazer amizades, e de brincar, deixando-a sozinha. Ao saber desta história, percebo que minha capacidade de liderança pode ter sido iniciada naquele período; uma vez que durante minha vida escolar, isso sempre foi aflorado. [...] Sempre fui aplicada na minha vida escolar, meus pais nunca tiveram reclamações, meu Ensino Fundamental foi feito em duas escolas públicas da cidade, a Escola São Francisco dos Capuchinhos e Escola Roland Jacob. Já do Ensino Fundamental lembro-me de mais detalhes, como por exemplo, dos meus professores, ainda nos Capuchinhos, lembro da minha professora dos sonhos, todo mundo tinha uma, não é? (Rsrsrs), ela era professora de português, sempre se

vestia muito bem, e era muito delicada. [...] Hoje, essa ideia de professora “perfeita” que eu tinha na época era somente relacionada com aquela professora meiga e amiga de seus alunos, claro que nesses dias percebo que esta ideia era muito simplória, que para ser o professor perfeito é muito mais complexo. [...] Eu sempre participava de tudo na escola. [...] Os professores sempre me escolhiam para ser responsável por algo, eu achava um máximo eu ser a escolhida dentre todos, pois me fazia sentir especial. Toda esta responsabilidade que me era dada teve grande peso na minha vida, tenho absoluta certeza. [...] Lembro-me da primeira aula de inglês, passava todo o ano ouvindo falar em verbo to be, e fazendo exercícios relacionados ao verbo to be, quando não traduzia textos, era só o que fazíamos. [...] Mas, a lembrança maior relaciona-se com a professora de matemática, as falhas dela naquela época, sei hoje, que era a falta de didática, mas principalmente a falta de domínio da turma. Uma vez, fomos fazer uma prova, que por sinal, era copiada do quadro, pois a escola não dispunha de máquina copiadora, todo mundo estava pescando, de forma absurda, e esta professora ficou estressadíssima, brigando toda hora, e com um tom de voz alterado disse: “pesquem, mas pesquem com dignidade”, sempre me recordei desta frase, e daquele momento. Hoje, depois destas reflexões, eu percebo que é preciso o professor se impor na sala, ter o domínio total da turma, eu não gostaria de passar por aquilo como professora, e tento fazer de tudo para que eu não seja desrespeitada por alunos dentro de sala de aula, tendo que cobrar quando preciso, mas sendo cautelosa com as palavras e atitudes. (Memorial da Rainha Branca).

Para narrar o início de sua escolarização, a Rainha Branca recorreu às histórias contadas por sua mãe, pois não tem recordações desse período. Dessa decisão bastante interessante infere-se que as histórias de sua mãe foram internalizadas por ela, passando a fazer parte de sua essência configurando-se como uma memória herdada utilizada para estabelecer um sentimento de identidade de si para si (POLLACK, 1992), conforme revelou na primeira parte de sua narrativa: ser líder, ser aplicada e ser boa filha. Essa é a imagem que ela adquiriu sobre si mesma, uma imagem construída e apresentada aos outros e a si mesma, provavelmente para ser vista dessa maneira pelos outros.

Diferentemente dos demais colaboradores que estudaram em escolas particulares (Rainha Vermelha) e em escolas conveniadas (Coelho Branco), a Rainha Branca cursou todo o Ensino Fundamental em escolas públicas, realidade que aparentemente não a marcou, pois o que fez desse tipo de escola um lugar de memória (NORA, 1993) é a lembrança marcante da professora, considerada por ela

como perfeita. A exemplo do Coelho Branco e da Rainha Vermelha, a colaboradora associou a imagem da professora ideal, no caso dela a professora de Língua Portuguesa, ao laço afetivo estabelecido com ela, confirmando a afetividade entre docente e discente como laço importante para o exercício da profissão, sobretudo na Educação Básica.

Ser a professora ideal, na percepção da Rainha Branca, implicava em ser meiga, gentil e carinhosa com seus alunos, ou seja, a supervalorização do afeto em detrimento do cognitivo. É claro que devido à sua idade e ao nível de ensino que cursava à época, isso é facilmente explicável e compreensível. No entanto, ao “olhar o passado com os olhos do presente” ⁷⁴(SOARES, 2001), ela mesma reconheceu que ser um bom professor transcende a afetividade e implica na entrada no mundo dos conhecimentos e saberes necessários para o exercício da profissão.

Na sequência, a Rainha Branca retomou a referência à imagem de si mesma como líder e responsável retratada anteriormente. É perceptível o quanto valoriza e se orgulha dessas características, pois sempre que possível as mencionou em seu memorial e nos encontros interativos, ressaltando-as como alicerces de sua prática profissional, provavelmente porque “[...] a nossa maneira de ser [se cruza] com a nossa maneira de ensinar, e que se desvenda na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p.10). Isso indica que o entrecruzamento de vidas, ou seja, o eu pessoal e o eu profissional, é inevitável. Indica também que o registro das narrativas autobiográficas permitiu que a colaboradora não apenas conhecesse melhor suas características pessoais e profissionais, mas também refletisse sobre como e porque elas se entrelaçam em sua atuação profissional.

A exemplo do Coelho Branco, o primeiro contato da Rainha Branca com a Língua Inglesa aconteceu na antiga quinta série, porque, conforme mencionado, ambos estudaram em escolas públicas onde o ensino de inglês é ofertado apenas a partir dessa série em consonância com o que estabelece a legislação vigente. É possível inferir que, ao contrário da Rainha Vermelha que encantou-se com a língua por causa da professora, foi a metodologia dos professores de inglês com os quais estudou no Ensino Fundamental que provavelmente desestimularam a Rainha Branca a aprender inglês. Ao contar que nos anos em que estudou inglês seus

⁷⁴ Dos três colaboradores da pesquisa, é a Rainha Branca quem mais realiza esse movimento, ou seja, reflete sobre o que aconteceu em seu passado referenciando-se no presente.

professores apenas atinham-se à gramática e à tradução de textos é perceptível o descontentamento da colaboradora com o processo ensino-aprendizagem da língua.

Essa prática é conhecida como Método da Gramática e da Tradução, ou Método Tradicional. De acordo com Cunha (2010), esse método de ensino tem como foco as regras gramaticais e a tradução do inglês para o português. Nesse método, saber inglês é saber traduzir textos do inglês para o português. Por isso, as aulas são ministradas em português, com pouco ou nenhum uso do inglês, e pouca ou nenhuma atenção é dada à pronúncia. Ademais, como autoridade absoluta em sala de aula, cabe ao professor corrigir os alunos sempre que suas respostas forem consideradas erradas, assumindo assim a postura tradicional de detentor do saber, enquanto o aluno é um mero aprendiz que deve realizar as atividades de acordo com as orientações do professor.

Desde o final do século XX a utilização desse método de ensino tem sido considerada inadequada e imprópria para as atuais conjecturas sociais, políticas, econômicas e culturais do país⁷⁵, no entanto, conforme Cunha (2010) esse método ainda é o mais utilizado nas escolas regulares do país, públicas e privadas.

A exemplo do Coelho Branco que registrou em seu memorial uma lembrança negativa de seus professores do ginásio porque não se importavam com os alunos como os professores do primário, a Rainha Branca também contou em suas recordações uma experiência negativa vivenciada com uma professora de Matemática. Está claro que ela sequer lembra o nome da docente, entretanto, não esquece(u) o que aconteceu porque isso marcou sua vida negativamente de tal forma que hoje ela sabe que esse não é um exemplo a ser seguido.

Nesse caso, conforme explicam Josso (2004, 2010) e Delory-Momberger (2006, 2008) é possível perceber o quão significativo esse momento foi na vida da colaboradora tornando-se formativo em sua trajetória profissional a partir do que vivenciou em sua história de formação, pois como ela mesma escreveu:

⁷⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) orientam que sejam trabalhadas as seguintes habilidades: leitura, comunicação oral e prática escrita. Sugerem ainda que essas habilidades sejam praticadas considerando a realidade social/local do grupo. São sugeridos, ainda, alguns temas para serem abordados, como: cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais. A proposta é conciliar educação e formação dos alunos por meio da aprendizagem crítica e relevante da Língua Inglesa.

[...] eu não gostaria de passar por aquilo como professora, e tento fazer de tudo para que eu não seja desrespeitada por alunos dentro de sala de aula, tendo que cobrar quando preciso, mas sendo cautelosa com as palavras e atitudes. (Excerto retirado do fragmento anterior).

Acerca desse fenômeno, Soares (2001, p. 37) diz: “procuro-me no passado e “outrem me vejo”; não encontro a que fui, encontro alguém que a que sou vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora”. É possível perceber que ao olhar para o passado, a Rainha Branca tentou recuperar os caminhos percorridos ao longo de sua trajetória, tendo como referência o momento presente; ação que é facilmente compreensível e explicável, vez que os seres humanos são sujeitos do hoje, do agora. O processo de rememoração, portanto, possibilitou à colaboradora refletir sobre si mesma, sobre sua história particular e sobre seu percurso de vida proporcionando-lhe a oportunidade de redirecionar sua trajetória profissional.

Na figura abaixo, FIG. 10, apresento a síntese as análises das narrativas dos colaboradores acerca de suas recordações da Educação Básica.

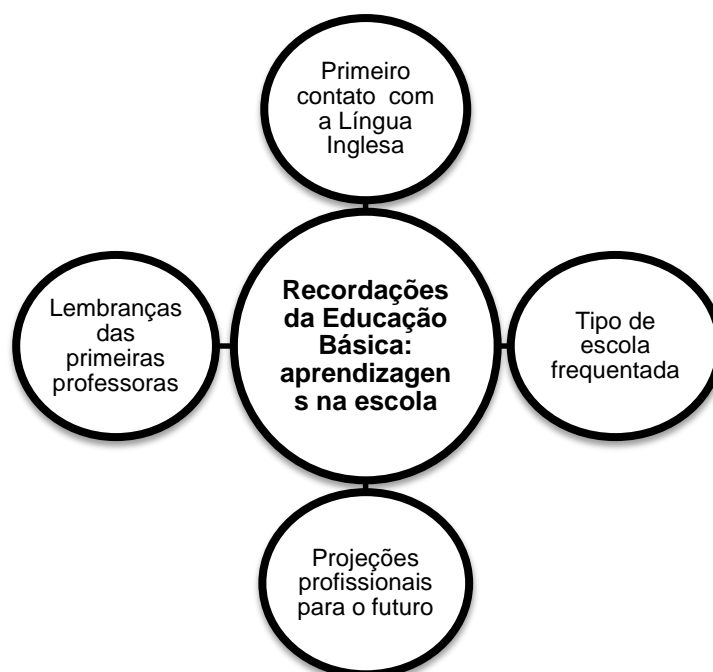


Figura 10: As recordações da Educação Básica.
 Fonte: Narrativas autobiográficas orais e escritas
 Créditos da ilustração: autora da tese

De forma geral, é possível perceber que as recordações escolares e aprendizagens adquiridas pelos colaboradores na Educação Básica apresentaram unidades de análise em comum: as lembranças das professoras do Ensino Fundamental, muito embora por razões distintas como é o caso da Rainha Branca cujo modelo de professora remetia à perfeição; as projeções familiares para o futuro após a conclusão do Ensino Médio, também de forma diferenciada como é o caso do Coelho Branco que, após a conclusão do Ensino Médio, “foi obrigado” a trabalhar no comércio; o primeiro contato com a Língua Inglesa, também de forma divergente, pois, enquanto o encantamento da Rainha Vermelha com a língua teve início nessa fase de sua vida, o mesmo não aconteceu com os outros demais colaboradores; e por fim a forma como o tipo de escola frequentada foi marcante para a trajetória escolar e profissional, especialmente do Coelho Branco que vivenciou as duas realidades e ficou profundamente marcado por isso, revelando em seu fragmento a interface política da prática docente.

Acerca dessa dimensão, Souza (2006, p. 70) ressalta que:

A narrativa expressa os saberes dos sujeitos, suas experiências, sua subjetividade e singularidade como princípio fundamental para um conhecimento de si, através das lembranças e das memórias que o processo identitário e a vivência da escolarização comportam.

A educação formal adquirida por cada um deles foi influenciada por diversos fatores, especialmente de ordem familiar, relacionados tanto ao nível de renda da família e da escolaridade dos pais quanto à qualidade da educação oferecida pela escola frequentada. As recordações escolares dos colaboradores permitem aprofundar, com um olhar do presente, a vida escolar, as mudanças ocorridas ao longo dos anos e o contexto de cada época, bem como cada experiência narrada afetou suas constituições pessoais, acadêmicas e profissionais, pois “ao narrarem as histórias, reafirmam-nas, modificam-nas e criam novas histórias” (CONNELLY; CLANDININ, 2000, p. 26), porque, quando organizaram suas lembranças para escreverem suas memórias, os professores reconstruíram suas experiências, o que oportunizou-lhes refletir e compreender suas próprias ações.

Além das escolas regulares, a universidade também é reconhecida como importante locus formativo docente, sobretudo para os iniciantes na carreira

universitária. Acerca disso, no indicador seguinte os colaboradores da pesquisa narraram como foi o ingresso de cada um deles no Ensino Superior.

3.2.2 O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: a escolha do curso de Letras-Inglês

O ingresso no Ensino Superior, no caso específico dessa pesquisa no curso de Letras-Inglês, marca o início da profissionalização para a docência. É uma etapa fundamental para a aquisição não apenas de conhecimentos e saberes teórico-práticos da profissão, mas também de modelos didático-metodológicos de ensino e aprendizagem. É o primeiro contato com a profissão como futuro profissional, sendo assim um momento basilar da trajetória formativa docente.

É, sem dúvida, um percurso nada suave, repleto de alegrias e de decepções que demanda muito empenho e dedicação pessoal, atravessado por sentimentos dicotômicos como encantamento, abandono, solidão e compartilhamento. Apesar das constantes reclamações dos acadêmicos acerca da “dor e da delícia” dessa fase profissional, é inegável a contribuição da formação inicial para a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Acerca disso, em seu memorial de formação o Coelho Branco contou:

[...] Procurei então me informar sobre os cursos e universidades disponíveis na minha cidade para tentar ingressar em algum deles. Pela razão, teria escolhido contabilidade, pois já tinha feito o curso técnico e o meu trabalho tinha tudo relacionado com tal área. Mas, decidi agir pelo coração. Procurei um curso, que por afinidade, me colocava mais perto do que eu gostava muito e ainda gosto: música, especialmente em inglês. Foi então que uma amiga me falou do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual do Piauí. Prestei vestibular e para minha surpresa fui aprovado na 1ª tentativa, em 18º lugar numa turma de 40 alunos. Esta aprovação mudou minha vida. [...] Foram quatro anos intensos. No primeiro, tive um choque em relação ao próprio curso, pois eu pensava que iria aprender inglês na faculdade. Mero engano. Na verdade, o curso até oferece cadeiras que desenvolvem as habilidades, mas é exigido do aluno certo conhecimento prévio da língua. Um misto de sentimentos então me tomou. Fiquei muito triste em não estar acompanhando a turma e as atividades e desapontado com uma professora a qual pedi ajuda e

não obtive um mínimo de incentivo. Pensei seriamente em desistir. Resolvi então ser prático e tentar resolver. Não adiantava lamentar. Então pensei: o que eu precisava? Estudar e aprender a Língua Inglesa, essa era a resposta. Então o fiz: adquiri uma gramática e um dicionário e passei a estudar sozinho, já que não conhecia alguém que pudesse me ensinar. [...] O resultado foi muito bom. Devido ao meu empenho consegui acompanhar a turma e passei a participar mais ativamente das discussões e desenvolvimento das aulas. Obstáculo superado e com o passar dos semestres disciplinas técnicas começavam a dar lugar àquelas voltadas para a educação e questões como “O ser professor” começavam a aparecer. Comecei então a me perguntar: Será que serei um bom professor? Para ser professor é preciso ter vocação? Vou conseguir me manter financeiramente com o meu trabalho docente? [...] Muitas foram as tentativas de encontrar respostas e para mim era mais difícil pelo fato de eu nunca ter tido experiência em sala de aula. Era um universo desconhecido e apesar de eu ser um aluno com um bom desempenho na faculdade, isso não me dava garantias que seria fácil o caminho da docência. (Memorial do Coelho Branco)

Conforme explicitado, ao concluir o ginásio, o Coelho Branco foi incitado por sua família a prosseguir seus estudos em uma escola técnico-profissionalizante a fim de ingressar no mercado de trabalho quando concluísse o Ensino Médio e assim o fez. Apenas seis anos depois, sensibilizado por um comentário de seu pai, voltou a pensar em ingressar no Ensino Superior.

No entanto, deparou-se com uma grande dúvida, assim como a maioria das pessoas que decide ingressar na universidade, sobre a escolha do curso. Viu-se diante do dilema: razão X emoção. Fortemente influenciado pela paixão por músicas em inglês e pelo “empurrão” fraternal optou pelo curso de Letras-Ingês. De acordo com Jesus (2002), a escolha profissional é motivada tanto por fatores extrínsecos quanto intrínsecos. É possível inferir, portanto, que o Coelho Branco escolheu o curso não apenas por fatores pessoais (intrínsecos), mas também por influências sociais (extrínsecos), nesse caso mais especificamente de uma amiga (LEVENFUS; NUNES, 2002). A escolha do curso não foi unicamente uma decisão individual, mas também atravessada por influências diversas.

É importante salientar, entretanto, que o colaborador não escolheu o curso porque queria ser professor de inglês, mas sim porque tinha afinidade com a língua e por acreditar que matriculando-se no curso a aprenderia, até porque conforme certificado recebido na conclusão do Ensino Médio, ele já possuía uma profissão. Essa justificativa do Coelho Branco corrobora os achados das pesquisas

de Abrahão (2004) e Gimenez (2002, 2004, 2005) ao revelarem que a maioria dos alunos que se inscreve nos cursos de Letras-Inglês o faz porque querem aprender a falar a língua e não porque desejam seguir a carreira docente.

Essas pesquisadoras acrescentam que, em virtude disso, a maioria dos alunos chega à universidade, desprovidos dos conhecimentos básicos da língua e, a exemplo do Coelho Branco, sentem-se frustrados por não conseguir acompanhar as aulas, ressentindo-se, também por isso, com a formação recebida. Em virtude disso, muitos alunos desistem do curso, enquanto outros o concluem sem saber falar inglês fluentemente. Além disso, os cursos de Letras-Inglês enfrentam a difícil tarefa de formar profissionais competentes para o ensino da língua que, ao ingressarem na universidade, não se identificam com a docência.

Diante desse cenário de (de)formação⁷⁶, se o aluno quiser, além de aprender inglês adequadamente, obter uma formação profissional sólida deverá, muitas vezes, dedicar-se à sua aprendizagem com afinco e determinação, a exemplo do Coelho Branco que atribuiu grande parte da aquisição de seu repertório de saberes e conhecimentos profissionais a seu esforço próprio.

Nesse sentido, se por um lado, é impossível que o aluno adquira todo o repertório profissional necessário para o exercício da profissão na formação inicial (SHULMAN, 2002), por outro é imperativo que o foco da graduação seja a aquisição da língua como objeto de estudo e aprendizagem, pois esse conhecimento é indispensável para que o professor, além de ser capaz de falar, ler, escrever e ouvir a língua, assuma-se como professor de inglês.

Refletindo sobre a natureza dos questionamentos do Coelho Branco acerca de ser professor de inglês, é possível perceber que esses advêm de crenças tradicionalmente associadas à docência e não apenas aos professores de inglês, o que demonstra que, antes de ser um professor de inglês, somos, em primeira estância, professores. São elas: ser um bom professor (CUNHA, 2008); ter ou não vocação para a docência (LESSARD; TARDIF, 2005) e por fim conseguir viver com o salário de professor (NÓVOA, 1992, 1995).

Diante dessas crenças, é imperativo reafirmar que o magistério não é uma vocação, não é um dom e também não é um sacerdócio; é sim uma profissão que exige sólida formação, esforço, dedicação, comprometimento e espírito coletivo,

⁷⁶ Paiva (2003, 2005).

mas que precisa também de boas condições de trabalho e remuneração compatível. Ao ser questionado sobre a gênese dessas inquietações, ele respondeu:

Passéi a minha vida toda ouvindo que para ser um bom professor é preciso ter vocação e que mesmo sendo um bom professor o salário é sempre ruim. (Fala do Coelho Branco no sexto encontro)

Ao ser provocado refletir sobre suas indagações, o professor mostrou-se curioso e interessado, pois até então, segundo ele, não tinha pensado no trabalho docente como profissão. Isso demonstra que é indispensável que os professores não apenas reflitam sobre suas crenças, mas também sejam estimulados a refletir sobre elas, na perspectiva de ressignificá-las, pois essas interferem diretamente em suas formas de pensar, sentir e agir, afetando, além de sua trajetória pessoal, também sua atuação profissional.

O fragmento anterior revelou, ainda que timidamente, a interface reflexivo-formativa (JOSSO, 2004; PINEAU, 2006) das narrativas autobiográficas orais e escritas porque, além de ser motivado a pensar sobre suas experiências para produzir seu memorial, o Coelho Branco, nesse trecho específico de sua narrativa, registrou suas reflexões provocadas por suas inquietações e angústias acerca da profissão, vivenciando assim, primeiro sozinho e depois mediado pela interação com o grupo, o movimento da reflexão-ação-reflexão (SCHON, 1992). Essa experiência revelou indícios de uma prática reflexiva do colaborador, basilar para a aprendizagem da docência.

Acerca de seu ingresso no curso de Letras-Inglês, a Rainha Vermelha escreveu:

Dia da inscrição para o vestibular e eu não queria colocar Direito nas duas universidades. Assim coloquei Direito na Federal, mas o que colocar na Estadual? Fiquei com a ficha na mão por horas, lia os cursos e não conseguia me decidir. Foi então que um amigo meu, em uma frase decidiu minha vida: “Você ama inglês, então porque não faz para Letras-Inglês?”. [...] Era a resposta que eu queria! Foi o que fiz! Sinceramente eu nem sabia o que me esperava no curso, mas se tinha inglês no meio eu ia gostar. Fiz, passei, mas ficava na minha cabeça o que me esperaria. E lá vamos nós, universidade, novas descobertas, novos amigos, novos desafios. Chegando lá eu nem ao menos sabia direito o que faríamos, mas como já disse se era com inglês eu iria adorar. [...] As disciplinas não eram o que eu esperava, mas como minha mãe sempre me disse que eu devia me esforçar, pois

minha única obrigação era estudar. E pensava eu não sirvo para ser professor, assim continuei fazendo cursinho para poder prestar vestibular de novo para Direito é óbvio. [...] Final do ano fiz vestibular para Direito de novo e não passei (Hoje agradeço a Deus por isso!). [...] Semestre seguinte veio a imensa mudança, pois veio a Cultura dos povos e foi então que eu me apaixonei. (Memorial da Rainha Vermelha)

Conforme esclarecido no indicador anterior, Recordações da Educação Básica, a Rainha Vermelha já havia externado seu desejo em seguir carreira na área jurídica, exatamente por isso a narrativa anterior foi iniciada com a descrição desse momento de sua vida. A decisão em não se inscrever no curso de Direito em ambas as universidades da cidade, mas em apenas uma, pode indicar ou que ela não estava muito certa do que queria realmente ou que achava não estar preparada o suficiente, pois como ela mesma relatou, na reta final do Ensino Médio ela “brincou” bastante. Ao ser questionada acerca disso, ela disse:

Eu acho que inconscientemente eu sabia que não tinha estudado o suficiente para passar, afinal de contas Direito é um dos cursos mais concorridos da UFPI. (Fala da Rainha Vermelha no sétimo encontro).

É possível inferir que, a exemplo do Coelho Branco, a Rainha Vermelha disse que até então não havia pensado muito sobre esse momento específico de seu ingresso no Ensino Superior, ou seja, a reflexão narrada foi potencializada pelo questionamento feito em uma das conversas interativas. Essa motivação estimulou-a a “olhar para o passado com os olhos do presente”, percebendo assim a razão para ter decidido se inscrever apenas na UFPI e não na UESPI.

Na sequência, relata que, assim como o Coelho Branco, foi influenciada tanto por fatores intrínsecos, o amor pela língua, quanto extrínsecos, um incentivo fraternal (JESUS, 2002). Então, fica claro que, no caso dos colaboradores, escolher o curso não foi apenas uma decisão individual, mas também potencializada por influências diversas, mais especificamente de familiares e amigos.

Diferentemente do Coelho Branco que tinha grandes expectativas acerca da aprendizagem da língua, a Rainha Vermelha não demonstrou expectativas em relação ao isso. Provavelmente porque, conforme relatado, já estudava inglês há pelo menos cinco anos em curso particular de idiomas. É

possível inferir, portanto, que sua perspectiva não era de aprendizagem da língua, mas sim de aprofundar seus conhecimentos linguísticos, praticando-a cotidianamente. Essa constatação alinha-se os achados de Barcelos (2006) sobre a identificação e o interesse pelo curso para aperfeiçoar os conhecimentos da língua.

Superada essa primeira etapa de ingresso no curso, a colaboradora deparou-se com uma realidade inesperada, vez que acreditava que dedicar-se-ia apenas ao estudo do inglês, provavelmente porque desconhecia a essência do curso: formação de professores. Esse sentimento da colaboradora coaduna-se com os achados da literatura disponível acerca da temática⁷⁷: a maioria dos alunos que se matricula no curso de Letras-Inglês o faz apenas pela língua em si e não pelo interesse em seguir carreira na docência.

É possível inferir, portanto, que para a Rainha Vermelha o ingresso na licenciatura foi uma alternativa temporária enquanto não conseguia passar para o curso de Direito. Matricular-se no curso de Letras-Inglês emergiu como uma oportunidade para aperfeiçoar seus conhecimentos linguísticos enquanto não conseguia ser aprovada no curso desejado e seguir a profissão escolhida, ou por imaturidade ou por despreparo para enfrentar novamente o vestibular para o curso tão concorrido.

As palavras dela sobre esse fenômeno “eu não sirvo para ser professora” revelaram mais uma crença recorrente entre os alunos: é preciso ter um dom, uma vocação para ser professor. Isso acontece porque, segundo Alves (1997, p. 89), “[...] a razão das aspirações pessoais de ingressar na profissão docente, [são] ligadas tradicionalmente pelas teorias inatistas ou do dom, ao problema da motivação interior: vocação para a docência.” É fundamental que no decorrer de sua formação inicial o futuro-professor seja não apenas estimulado a refletir sobre essas crenças a fim de ressignificá-las, mas também seja sensibilizado por meio de experiências agradáveis para formar-se profissionalmente para a docência. Um bom exemplo disso é narrado pela Rainha Vermelha no final do fragmento anterior, ao descrever uma experiência considerada como basilar para o despertar da docência no curso.

Baseado em seus estudos, Gonçalves (1995, p. 304-305) conclui que “[...] algumas das vocações apontadas pelos professores não são mais do que resultado de fatores ambientais, extrínsecos a pessoa, e que a levam, com o passar do tempo,

⁷⁷ Paiva (2002, 2005), Abrahão (2004) e Gimenez (2002, 2004, 2005).

a reconsiderar a sua posição”. Muitos de seus entrevistados que se consideravam sem vocação passaram a considerar-se vocacionados durante o exercício da profissão, comprovando que a vocação e a motivação profissional são, nas palavras do pesquisador “processos fundamentalmente construídos e que se modificam ao longo da carreira.” As narrativas dos colaboradores corroboraram esses achados, vez que os três acreditavam não terem vocação inata para a docência, mas que, ao serem “chamados” a exercer a prática docente, tornaram-se profissionais da Educação.

Sobre seu ingresso no curso de Letras-Ingês, a Rainha Branca escreveu:

Durante o Ensino Médio, decidida a fazer Direito, estudava muito, mas não o bastante para passar neste tão requerido e almejado curso. E foi o que aconteceu, tive a decepção de não ter passado no primeiro vestibular que fiz, chorei muito naquele dia. No entanto no ano seguinte, fui fazer pré-vestibular, e uma amiga minha havia me dito que faria para Letras/Ingês, e como eu queria entrar para a universidade, resolvi fazer para inglês também, porque a concorrência era bem baixinha, eu não tinha o intuito de ser professora, apenas queria garantir minha vaga na universidade. Eu imaginava passar em inglês, mas os planos era ficar tentando fazer Direito até passar, daí desistiria do inglês para seguir com meu tão almejado curso. Mas o tiro saiu pela culatra (rsrsrs) eu não tive coragem nem de fazer vestibular, com receio de passar e ter que abandonar o curso com o qual eu havia me identificado. [...] Portanto, um mundo novo se abriu para mim, e hoje com muito orgulho digo que escolhi a profissão certa. [...] Meu objetivo, foi concluído, entrei para a Universidade, em 2004, muitos foram os sentimentos, era uma explosão dentro do peito, e em casa o orgulho de meus pais em dizer que minha filha estava fazendo universidade. Bom, tudo o que eu posso dizer é que tudo valeu a pena. (Memorial da Rainha Branca).

A exemplo da Rainha Vermelha, a Rainha Branca também almejava seguir carreira jurídica ao concluir o Ensino Médio e, assim como ela, também não foi aprovada no vestibular para o curso de Direito, apesar de ter estudado bastante. Em virtude disso, inscreveu-se em um curso pré-vestibular para continuar estudando a fim de lograr êxito em sua caminhada no final do ano seguinte. No entanto, nesse período foi motivada a mudar de planos e inscreveu-se no curso de Letras-Ingês.

Diferentemente do Coelho Branco e da Rainha Vermelha que nutriam uma paixão pela Língua Inglesa, fator intrínseco que os motivou a escolher o curso, a Rainha Branca queria ser aprovada, queria ingressar no Ensino Superior,

independentemente do curso escolhido, fator intrínseco também (JESUS, 2002). De forma similar aos dois, no que tange aos fatores extrínsecos, a colaboradora também foi motivada por um “empurrão” fraternal.

Além desse incentivo, o fato do curso ser pouco concorrido colaborou bastante para ela ter optado pelo curso de Letras-Ingês. Essa motivação extrínseca apontada pela professora corrobora as pesquisas de Levenfus e Nunes (2002) ao revelarem que, como entre os jovens os cursos de licenciatura gozam de menor prestígio, esses são os menos escolhidos como opção profissional, sendo, portanto listados como os menos concorridos.

No caso do curso de Letras-Ingês, a “exigência” velada de domínio, ainda que básico, da língua faz com que essa concorrência seja ainda menor; razão apontada pela Rainha Branca para inscrever-se nele. A exemplo da Rainha Vermelha, é possível inferir que o ingresso na licenciatura também foi uma alternativa temporária adotada pela colaboradora enquanto não conseguia ser aprovada no curso de Direito. No caso dela, esses planos mudaram em virtude de sua identificação com o curso ainda nos primeiros semestres.

É possível inferir, portanto, que tanto para a Rainha Vermelha quanto para a Rainha Branca a formação inicial foi fundamental para sua identificação com a profissão, e para a assunção da profissão docente, pois, de acordo com Barcelos (2006), é ao longo do curso de Licenciatura em Letras-Ingês que o futuro-professor passa a se conscientizar das responsabilidades de sua futura profissão adquirindo para isso saberes e conhecimentos para sua atuação como professor de inglês.

Em linhas gerais, é possível inferir que das lembranças dos colaboradores acerca do ingresso no curso de Letras-Ingês emergiu uma unidade de análise em comum: o reconhecimento do quanto o ingresso no curso foi um “momento-charneira” em suas vidas, ilustrado nos excertos abaixo seguintes retirados dos fragmentos anteriores:

Esta aprovação mudou minha vida. (Coelho Branco)

[...] Semestre seguinte veio a imensa mudança [...] foi então que eu me apaixonei [pelo curso]. (Rainha Vermelha)

[...] um mundo novo se abriu para mim, e hoje com muito orgulho digo que escolhi a profissão certa. [...] Bom, tudo o que eu posso dizer é que tudo valeu a pena. (Rainha Branca)

As narrativas revelaram o quanto o ingresso no curso mudou suas vidas. Ao serem questionados sobre a razão dessa mudança tão significativa, os três foram unânimes em responder: ser professor. Essa resposta coaduna-se com as pesquisas de Gonçalves (1995) e Alves (1997) entre outras acerca da “vocação adquirida” com/pelo exercício da profissão e não porque alguém nasce para ser professor, mas porque as pessoas se tornam professores, aprendem a sê-lo não apenas durante a formação inicial, mas também no/com o exercício da docência.

Na figura abaixo, FIG. 11, apresento a síntese das análises das narrativas dos colaboradores sobre o ingresso no Ensino Superior como acadêmicos do curso de Letras-Ingês da UESPI.

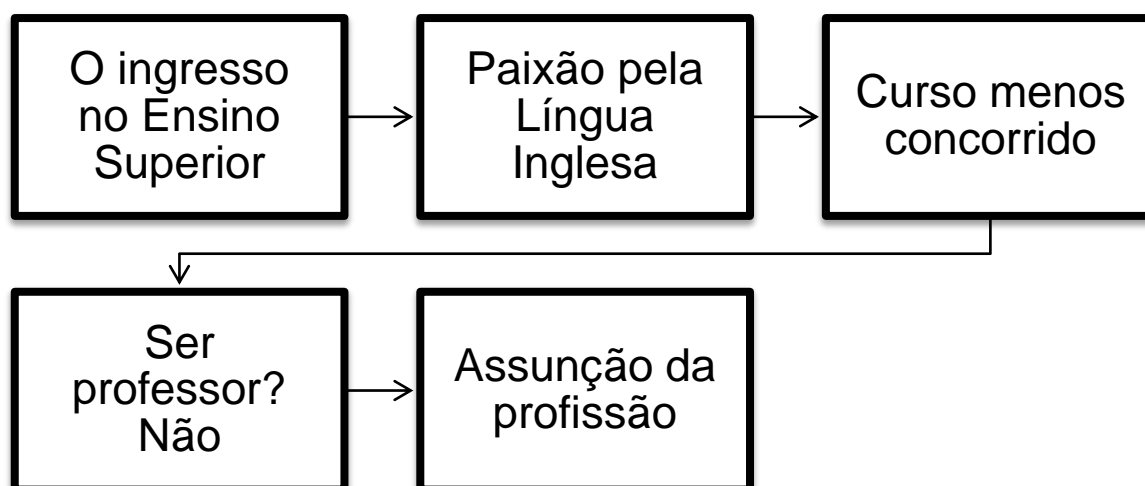


Figura 11: O ingresso no Ensino Superior.
 Fonte: Narrativas autobiográficas orais e escritas
 Créditos da ilustração: autora da tese

No que diz respeito à assunção da profissão, é possível perceber nos depoimentos do Coelho Branco e da Rainha Vermelha que, apesar da paixão que tinham pela Língua Inglesa, eles sequer cogitaram a possibilidade de serem docentes à época do ingresso no curso. O caso da Rainha Branca foi ainda mais distinto, pois essa sequer demonstrava interesse pelo inglês, corroborando os achados de Gimenez (2004, p. 176) ao constatar que embora o foco do curso de

Letras-Inglês seja a formação de professores, para a grande maioria dos alunos ser professor não é a primeira opção.

Quando o é, a escolha está estritamente vinculada à aprendizagem da língua estrangeira. Deste modo, os alunos identificam-se primeiramente como aprendizes da língua (no caso da dupla licenciatura), para depois se darem conta de que serão professores. Isso pode significar que o processo de transição para ser professor pode ser mais demorado.

De forma similar à maioria dos licenciandos, os colaboradores também não se viam como professores nos primeiros semestres do curso, mas sim como aprendizes da língua. Tornarem-se docentes aconteceu em suas vidas, eles não a escolheram de forma intencional e consciente. É claro que esse acontecimento não foi único e nem se deu da noite para o dia, foi motivado pelas experiências significativas vivenciadas durante o curso que contribuíram para que eles se identificassem com a profissão. No caso do Coelho Branco foi durante a Prática de Ensino, da Rainha Vermelha foi a disciplina de Cultura dos Povos e da Rainha Branca a Metodologia do Ensino da Língua Inglesa⁷⁸. As experiências vivenciadas pelos colaboradores nessas disciplinas, portanto, foram consideradas como “divisores de água” na/para a assunção da profissão docente.

No caso da Rainha Branca e da Rainha Vermelha, o interesse pelo curso resultou de uma decisão tomada no final do Ensino Médio provocada pela impossibilidade de concretizar outro projeto profissional, o ingresso no curso de Direito, por razões de ordem pessoal. No caso do Coelho Branco, essa decisão foi tomada seis anos após a conclusão do Ensino Médio e motivada também por razões de ordem pessoal, sugestão de seu pai. Os fatores pessoais que motivaram o ingresso dos colaboradores no curso, articulados a fatores externos, são oriundos das experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias de vida, responsáveis não apenas pelas escolhas e as decisões profissionais, mas também pela continuidade da carreira no futuro.

Ademais, não foram apenas essas disciplinas que contribuíram para que os três assumissem a docência como profissão, mas também os docentes com os quais interagiram durante os quatro anos de curso, professores que marcaram e que

⁷⁸ Essas informações foram externadas pelos colaboradores da pesquisa oralmente nos encontros interativos durante as leituras dos memoriais.

deixaram marcas, com os quais os colaboradores aprenderam a ser professores, de uma forma ou de outra; indicador de análise apresentado a seguir.

3.2.3 AS REFERÊNCIAS PROFISSIONAIS: professores do Ensino Superior que marcaram e que deixaram marcas

Conversar com professores, sejam eles iniciantes ou veteranos, é ouvir suas histórias. Uma das mais recorrentes são aquelas relacionadas a seus antigos professores, como sujeitos que marcaram e que deixaram marcas em suas vidas, pois, segundo Anastasiou (2003, p. 13), “ensinar é deixar marcas e essas marcas deveriam ser de vida, de busca e de despertar para o conhecimento”.

Por um lado, os professores marcantes são aqueles em cujas qualidades os colaboradores se inspiraram e se espelharam, aqueles cujas práticas e atitudes eles reproduzem em suas práticas docentes, revelando-se assim modelos referenciais positivos. Por outro lado, há professores que deixam marcas, ou seja, aqueles que são considerados modelos negativos, pois não deixaram boas memórias. São referências sobre o que “não fazer” e/ou o que “não ser” na carreira. Esse fenômeno é chamado, por Catani et al., (2000) de efeito espelho.

Acerca disso, o Coelho Branco escreveu:

[...] Recorri então ao anjo de minha vida, que sempre me socorre em momentos como esse. Trata-se de uma grande mestra que me marcou muito na graduação, sendo minha orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso e em muitos outros momentos de minha vida. Recebi toda a orientação desta professora, que me passou muita segurança, afinal eu estava apreensivo, pois esta era a minha primeira experiência em uma prova de didática em que eu seria avaliado por uma banca de três profissionais. [...] Para desenvolver esta atividade da micro aula, tive como referencial uma professora da graduação que havia aplicado a mesma metodologia com a minha turma e por ter me marcado positivamente resolvi também aplicar com meus alunos. Esta não foi a única atividade inspirada nesta professora que aprendi observando-a. (Memorial do Coelho Branco)

Os fragmentos anteriores confirmaram o quanto os professores são importantes na vida de seus alunos, afinal de contas são esses profissionais que

acompanham toda a escolarização dos futuros-professores, primeiro como alunos da Educação Básica e depois como acadêmicos da graduação e pós-graduação. Isso é corroborado pela narrativa do Coelho Branco quando escreveu duas passagens reportando-se à mesma professora.

Na primeira, revelou o quanto o apoio e a segurança advindos dela quando decidiu inscrever-se no processo seletivo para professor da UESPI foram importantes para a preparação e para a realização da prova de didática. Ter sido acompanhado pela professora mais experiente configurou-se, portanto, como ponto de apoio para o colaborador. Esse papel exercido pela professora aproxima-se do que García (1999, p. 252) denomina de mentor, caracterizando-os como “professores experimentados que põem à disposição dos professores principiantes o seu conhecimento e ofício profissional”. Esse acompanhamento configurou-se, portanto, como um valioso dispositivo de formação e aprendizagem para o colaborador, sem o qual ele provavelmente não teria enfrentado o desafio da seleção tão seguro e confiante em si mesmo, conforme relatou.

No fragmento seguinte, o Coelho Branco reportou-se à influência da mesma professora na construção de sua prática profissional, explicando que espelhou-se em uma experiência vivenciada quando aluno da graduação para realizar uma determinada atividade com seus alunos, confirmando que os saberes são socialmente construídos e provenientes das experiências como discentes (TARDIF, 2002). Esse depoimento vai ao encontro das palavras de Dominicé (2010a, p. 149-150) ao salientar que é imperativo

[...] devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber *ativamente* ao longo do seu percurso de vida.

A experiência transcende, portanto, a dimensão meramente pedagógica para assumir um *status* de fonte profícua para a aquisição e produção de saberes docentes, configurando-se como dispositivo formativo, interativo e dinâmico, por meio do qual é possível compreender como os professores aprendem a ser professores, pois, de acordo com Josso (2004) e Suárez (2008), as experiências vivenciadas pelos alunos antes e durante a formação inicial com seus professores entrelaçam-se no processo de identificação com a profissão docente.

Sobre os professores que marcaram e que deixaram marcas, a Rainha Vermelha contou:

As coisas começaram a mudar, pois a professora de Cultura dos Povos era alegre, dinâmica e seu amor pela profissão fez com despertasse em mim mil possibilidades e comecei a ver que ser professora não era só dar aulas e que eu poderia usar algumas, aliás, todas as minhas habilidades e que era legal passar para as pessoas o amor que temos por algo e amor pelo inglês foi uma coisa que nunca me faltou. Dalí em diante foi incrível como comecei a me enxergar dentro de uma sala de aula e foi o que logo aconteceu, estava dando aulas e meu desejo era que meus alunos gostassem tanto de inglês quanto eu. [...]. Durante a graduação me marcou muito um professor que tinha 'preferidos' e estes preferidos sempre obtinham melhores notas. [...] Foi aí que percebi que isso era ruim e jurei para mim mesma avaliar meus alunos pelo desempenho dentro de sala, deixando as amizades para fora da sala de aula. Fui recolhendo informações e vendo que tipo de professor eu queria ser ou não, que coisas eu que fazer ou não. [...] (Memorial da Rainha Vermelha). Eu, eu me sentia mal por que ele perseguia alguns da nossa sala e aquilo ali me fazia mal, então, eu acho que, às vezes, as experiências dos outros servem pra gente, não é preciso a gente viver, só de olhar a gente aprende, aquilo ali me fazia muito mal, graças a Deus, ele...se bem que, uma vez ele aprontou uma séria comigo, né? (Fala da Rainha Vermelha no sétimo encontro) Foi por tal grande paixão que decidi fazer minha monografia sobre Shakespeare e eu imensamente feliz descobri que uma de nossas professoras tinha feito trabalho semelhante, mas ao pedir sua ajuda ela nem ao menos me deu bola, o que me deixou imensamente triste e me fez correr para a professora responsável pela minha paixão pelo inglês, [...] e como um anjo aquela que um dia havia me feito amar literatura decidiu ser minha orientadora. O que não foi fácil! Foi quando aprendi mais uma lição, sim, a de que não significa que só porque você gosta de seus alunos deve passar a mão na cabeça deles e sim deve ser como uma mãe que nas horas necessárias da aquela bronca. (Memorial da Rainha Vermelha)

Pela leitura dos fragmentos anteriores, é possível inferir que a Rainha Vermelha discorreu sobre suas referências profissionais tanto em sua narrativa escrita (memorial) quanto em sua narrativa oral (sétimo encontro) quando socializou com o grupo seu memorial, recordando-se, além de uma professora marcante a quem atribuiu o seu encantamento com a profissão, de outro que deixou marcas como modelo a não ser seguido, pois, nas palavras de Pimenta (1999, p. 76),

[...] quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores.

Como esclarecido no indicador 3.2.3, o arcabouço profissional, o saber, o saber-fazer e o saber-ser, da professora configurou-se como força motriz para que a Rainha Vermelha despertasse para a profissão. Optei pelo verbo despertar porque é possível inferir que é como se ela inconscientemente já se identificasse com a docência, pois reconheceu que possuía algumas das características que encontrou na professora: dinâmica, alegre e, sobretudo, apaixonada pelo inglês. É claro que nenhuma prática profissional se sustenta apenas nesses atributos, porém alinho-me com a perspectiva freireana de que é preciso sim ter amor pela docência, pois possibilita a assunção e consolidação da profissionalidade docente, conforme revelou a Rainha Vermelha.

No trecho final do fragmento, a colaboradora destacou a relação afetiva entre professor e aluno, fator que tanto influencia positiva quanto negativamente o processo ensino-aprendizagem. Em sua reflexão, a Rainha Vermelha revelou outra importante lição aprendida com a professora considerada como exemplo a ser seguido: ter afeto por seus alunos é fundamental para ser um bom professor, porém isso não pode interferir no processo de ensino-aprendizagem, recorrendo para isso à figura materna para ilustrar a lição aprendida.

É fato que não há um consenso universal acerca do bom professor universitário, vez que as qualidades esperadas desse profissional variam de acordo com o contexto histórico, cultural e social (CUNHA, 2008). Contudo, é possível inferir que, para a colaboradora, além de ser criativo, dinâmico, alegre, atencioso, apaixonado pela docência e comprometido com a profissão, o bom professor universitário é aquele que, exatamente por gostar de seus alunos, não é “bonzinho”, é exigente, mas com afeto e sensibilidade.

No entanto, as referências profissionais de professores iniciantes na carreira não advêm apenas de experiências positivas vivenciadas com professores da graduação, como revelou a colaboradora alinhando-se a Bolzan e Isaia (2006) e Enricone (2007). Felizmente, essa experiência negativa não a afetou tanto a ponto de fazê-la pensar em desistir do curso como, de acordo com essas pesquisadoras, muitas vezes acontece.

No caso da Rainha Vermelha, essas ações negativas do professor provocaram nela reações emotivas distintas, pois, se por um lado, enquanto aluna foi afetada negativamente, por outro lado, como docente, é visível que foi afetada positivamente. É possível inferir, portanto, que, apesar da natureza negativa de muitas experiências, essas também servem para a composição da base de conhecimentos e saberes docentes configurando-se como exemplos a não serem seguidos e por isso, combatidos, conforme o relato da Rainha Vermelha.

Sobre suas referências profissionais, a Rainha Branca escreveu:

No decorrer do curso de graduação, deparei-me com muitas situações e atitudes por parte de nossos professores, muitos deles nos ajudavam e outros simplesmente ignoravam que estávamos lá. [...] À medida que o tempo ia passando eu começava a entender meu mundo e vivia observando meus professores, alguns deles passavam por mim assim como o vento passava no mundo, sem ninguém notar ou fazer diferença alguma, enquanto outros permaneciam e me faziam entender que ensinar era muito mais do que somente entrar em uma sala de aula ou ensinar determinado assunto. [...] Os professores que tinham compromisso com seus alunos, com a educação de uma forma geral, me chamavam a atenção pelo simples fato de querer repassar não apenas o conteúdo, mas por fazer com que seus alunos entendessem por que deveriam aprender, e também por querer que seus alunos aprendessem da melhor forma possível. [...] No entanto, naquele momento o ser professor ainda estava fluindo em mim, e não passava em meus pensamentos em momento algum, tornar-me uma professora universitária, mas como o gosto pela educação e o desejo de me tornar uma professora era muito forte, via ali que eu poderia me espelhar naqueles professores que tanto se destacavam por sua sensibilidade em ensinar, mas também me espelharia naqueles que não tinham nenhuma preocupação e nem responsabilidade para com seus alunos, pelo simples fato de não saberem conduzir uma aula. [...] Recordo-me uma vez - este episódio ocorreu fora dos muros da universidade com outro professor e conto aqui por que julgo importante, pois foi algo essencial para que eu me tornasse, ou tentasse ser um bom professor - um dia solicitei algo para um professor e ele apenas me retrucou "eu não vou fazer isso, pois não quero ter esse trabalho", aquelas palavras me marcaram, e naquele momento decidi que eu tentaria nunca fazer ou dizer tal coisa. Vivi com aquilo por muito tempo, e percebo o quanto foi útil para minha formação como professor, pois percebi que modificou a minha maneira de pensar, eu não queria ser mais "um professor" no mercado, eu queria fazer a diferença e fazer com que meus alunos também pensassem dessa forma. [...] Durante a especialização ocorreu um fato que me deixou marcas profundas. Imagine você que quer ir além, quer estudar e faz de tudo para isso acontecer, ouvir de alguém que você preza muito dizer, inclusive um professor, que você

não é capaz de fazer/ir para onde você almeja naquele momento. Recordo-me que chorei muito por causa daquelas palavras, ingênua, frágil, decepcionada, senti-me incapacitada. (Memorial da Rainha Branca).

Diferentemente do Coelho Branco que reportou-se a dois momentos específicos para ilustrar como e porque uma de suas professoras tornou-se sua referência profissional, e da Rainha Vermelha que, além de contar o quanto uma de suas professoras a influenciou a seguir carreira no magistério, também narrou um episódio para explicar como e porque foi marcada como pessoa e profissional por um professor da graduação, a Rainha Branca, na primeira parte do fragmento, apenas refletiu de forma geral sobre os professores que marcaram e deixaram marcas, sem entretanto contar experiências vivenciadas especificamente com determinado professor ou outro.

Durante a socialização de seu memorial, eu perguntei-lhe a razão para ter sido tão generalista e não ter narrado nenhum episódio específico relacionado aos seus professores da graduação. Ela apenas respondeu que no momento da escrita não achou conveniente registrar. No entanto, em outros momentos dos encontros, referiu-se mais de uma vez tanto à professora que marcou os outros dois colaboradores, quanto ao professor que deixou marcas na Rainha Vermelha.

De forma similar à Rainha Vermelha, a Rainha Branca apontou como referência profissional os professores comprometidos com a profissão e dedicados à aprendizagem discente, afirmando que esses são seus espelhos profissionais, provavelmente porque “a escolha que o aluno faz do bom professor é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes histórico-sociais” (CUNHA, 2008, p. 67). Sobre isso, Pimenta (1999) ressalta que, quando os alunos ingressam no Ensino Superior, sabem identificar os professores que são comprometidos com o processo ensino-aprendizagem e os que não são, tornando-se assim exemplos a serem seguidos ou não, conforme relataram as duas colaboradoras.

No trecho final do fragmento, a Rainha Branca narrou dois episódios vivenciados com professores diferentes, um da graduação e outro da pós-graduação que deixaram marcas em sua prática profissional.

A exemplo do que aconteceu com a Rainha Vermelha, o comentário feito pelo primeiro professor ao negar-se a “ter trabalho” provocou nela reações emotivas

distintas, pois, se por um lado, enquanto aluna ficou chocada, por outro lado, como docente, foi afetada positivamente, pois a prática desse professor configurou-se como um exemplo a ser combatido, conforme relatou.

Sobre o segundo episódio, os comentários negativos feitos por outro professor a afetaram profundamente, deixando-a bastante abalada. Muito embora aparentemente seja possível inferir que essa experiência afetiva negativa não tenha comprometido sua dimensão cognitiva, é visível que afetou sua dimensão psicológica, abalando inclusive sua autoconfiança e autoestima profissional. O comentário nada motivador fez com que a Rainha Branca se sentisse desvalorizada tanto como aluna quanto como profissional deixando-a marcada por toda sua vida.

Sobre essa interface nociva do trabalho docente, Freire (1996, p. 42) alerta que,

às vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

A relação professor-aluno é uma relação humana, suscetível a encontros e desencontros, entendimentos e desentendimentos; entretanto o que não é admissível é que um professor desrespeite seus alunos, desvalorize-os, podendo com essas atitudes comprometer o desenvolvimento cognitivo, psicológico e emocional de seus alunos, como aconteceu com a Rainha Branca.

Em linhas gerais, é possível perceber que das recordações dos colaboradores sobre suas referências profissionais emergiu uma unidade de análise em comum: a aprendizagem pela observação (LORTIE, 1975) ilustrada nos excertos abaixo retirados dos fragmentos acima:

Esta não foi a única atividade inspirada nesta professora que aprendi observando-a. (Memorial do Coelho Branco)

Fui recolhendo informações e vendo que tipo de professor eu queria ser ou não, que coisas eu que fazer ou não. [...] (Memorial da Rainha Vermelha).

[...] o gosto pela educação e o desejo de me tornar uma professora era muito forte, via ali que eu poderia me espelhar naqueles professores que tanto se destacavam por sua sensibilidade em ensinar, mas também me espelhariá naqueles que não tinham nenhuma

preocupação e nem responsabilidade para com seus alunos. (Memorial da Rainha Branca).

Ao ingressarem no magistério superior, os colaboradores trouxeram consigo, como é perceptível pelas narrativas, as experiências formadoras vivenciadas e as aprendizagens profissionais adquiridas durante a formação inicial no curso de Letras-Inglês, mediadas tanto pela observação quanto pela interação com seus professores. Nas palavras de Lortie (1975, p. 6)

o aprendizado por observação, que é a experiência de todos aqueles que entram na carreira de professores, começa o processo de socialização na profissão de uma forma particular. Ele familiariza os alunos com as tarefas do professor e faz com que eles pensem no desenvolvimento das identificações com professores.

Na figura seguinte, FIG. 12, sintetizo as análises das narrativas dos colaboradores acerca das aprendizagens adquiridas com suas referências profissionais.

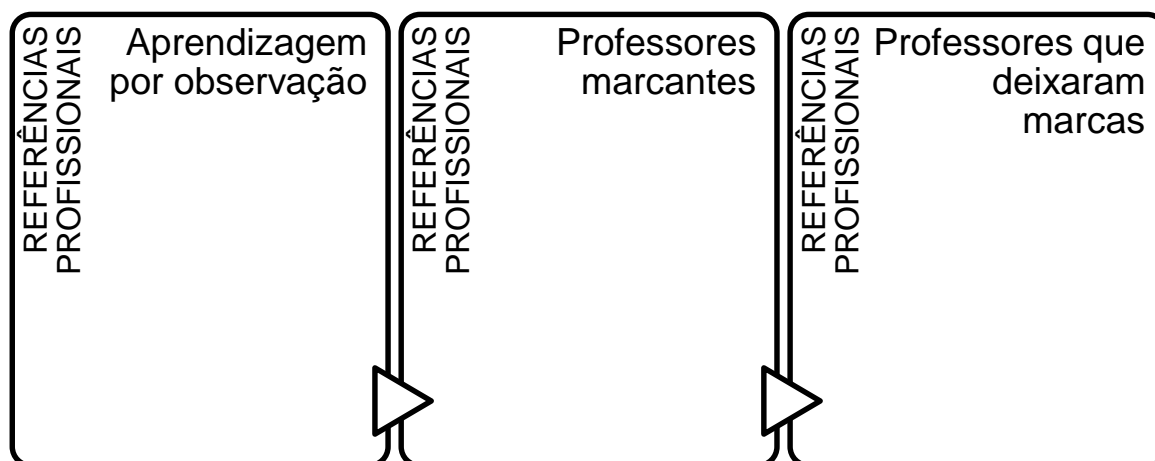


Figura 12: As referências profissionais
 Fonte: Narrativas autobiográficas orais e escritas
 Créditos da ilustração: autora da tese

Os colaboradores da pesquisa confirmaram, portanto, que também aprenderam a ensinar observando seus professores da graduação, especialmente

aqueles mais acessíveis, mais afetuosos e mais comprometidos com a profissão, sensibilizados com suas ações e atitudes dignas de admiração, configurando-se assim como espelhos profissionais.

Diante disso, conhecer as características atribuídas aos bons professores pelos colaboradores, bem como a dimensão na qual essas influenciaram sua formação profissional potencializou a discussão sobre o papel ocupado pela formação inicial na assunção da profissão e consolidação da aprendizagem da docência dos professores iniciantes na carreira.

3.2.4 ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO: aproximações do saber-fazer

Muito embora a palavra estratégia seja, historicamente, associada ao planejamento de ações militares, de forma similar, também pode ser relacionada ao ensino e à aprendizagem. Ensinar requer envolvimento e interesse dos alunos pelo conteúdo ministrado, por isso o docente deve estimular a curiosidade, inspirar segurança e promover a criatividade para que essa aprendizagem seja alcançada com êxito. As estratégias são, portanto, meios utilizados pelos professores para articular o processo ensino-aprendizagem, de acordo com a atividade planejada e os resultados esperados (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

No entanto, são diversos os fatores que podem interferir nos resultados esperados como, por exemplo, a infraestrutura da instituição de ensino, as condições de trabalho docente, a realidade social dos alunos, a disponibilidade de recursos materiais, entre outros. Ademais, as estratégias de ensino e aprendizagem a serem utilizadas pelos professores devem, além de sensibilizar, motivar e envolver os alunos no processo, também ser coerentes e adequadas ao objetivo proposto.

As pesquisadoras anteriormente citadas (2004) apontam a formação inicial como importante fonte de aquisição de estratégias de ensino e aprendizagem da profissão docente. Acerca dessas estratégias, o Coelho Branco revelou:

Algumas disciplinas exigiam que ministrássemos micro aulas, que simulavam a prática e lembro que gostava muito de planejar e

preparar tudo, mas na hora de executar não me saía tão bem como gostaria. Isso de certa forma me frustrava, mas era compreensível para uma pessoa sem experiência. [...] O certo é que prática de verdade eu encontrei no estágio oferecido pela universidade, no último ano do curso. [...] Planejei então minhas aulas a partir dos assuntos direcionados pela professora titular. Procurei utilizar cartazes, figuras em flashcards, balões, atividades para fixação de vocabulário como bingos e jogos, além de utilizar músicas e vídeos que apresentavam artistas os quais eram familiares aos alunos.
(Memorial do Coelho Branco)

A formação profissional do professor deve enfatizar e incentivar a articulação teoria e prática, criando para isso tempos e espaços que favoreçam a materialização dessa prática docente. Em virtude disso, nos cursos de licenciatura algumas estratégias de ensino e aprendizagem são bastante requisitadas, e entre elas, merecem destaque as micro aulas, conforme revelou o Coelho Branco.

Simular e exercitar a docência em micro aulas implica na articulação das várias nuances do trabalho docente, dentre as quais o colaborador destacou o planejamento e a execução da aula. Pimenta e Lima (2005-2006, 2007) ressaltam que essa atividade implica em, além de vivenciar situações de ensinar, aprender a planejar, executar e avaliar técnicas, métodos e estratégias de ensino e aprendizagem que podem ser utilizadas em sala de aula pelo futuro-professor. É possível perceber que o colaborador reconheceu o quanto essas atividades foram úteis à sua formação profissional, ainda que, na maioria das vezes, ficasse frustrado com o resultado da aula, atribuindo a isso a falta de experiência.

No entanto, é possível inferir que a realização de micro aulas frequentes e, às vezes não muito bem sucedidas, estimulou o Coelho Branco a desenvolver habilidades para escolher determinada estratégia de ensino de acordo com as situações de ensino, e como é perceptível, estimulou-o a elaborar novas estratégias de ensino.

Na linha das pesquisas de Pimenta e Lima (2005-2006, 2007), o Coelho Branco confirmou a relevância das disciplinas de Prática de Ensino 1 e 2, também conhecidas como Estágio Supervisionado, para sua formação profissional, pois, para ele, as experiências vivenciadas nesse período foram, além de edificantes, extremamente formativas; foi a partir desse momento do curso que ele passou a enxergar-se como professor de inglês. É perceptível o prazer com que ele preparou as aulas do estágio, esforçando-se ao máximo para oferecer atividades atraentes

aos alunos a fim de despertar neles interesse pela língua. Para alcançar seu intento, recorreu ao uso de diferentes recursos didáticos (CASTOLDI; POLINARSKI, 2006), para planejar e ministrar suas aulas da Prática de Ensino 1 e 2.

A adoção dessas práticas docentes diferenciadas permite também inferir que houve, por parte do Coelho Branco, um rompimento com as monótonas aulas tradicionais de inglês cujos escopos são sempre a gramática e a tradução. É possível afirmar, ainda que timidamente, que ao adotar essa prática o colaborador aproximou-se do professor “como prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e cria durante a sua própria ação” (ZEICHNER, 1993, p. 62). É claro que essa foi apenas uma ação profissional, porém há que se valorizá-la diante do atual cenário de (de)formação dos professores de inglês no país⁷⁹.

Acerca das estratégias de aprendizagem adquiridas na graduação a Rainha Vermelha contou:

Avaliar é sempre muito difícil e como universidade e ensino básico tem focos diferentes não podemos promover avaliações da mesma maneira em ambas. Durante meu ensino básico achava que prova era o único meio avaliativo, até que durante a minha graduação conheci diversas maneiras de se avaliar alguém por algo. (Memorial da Rainha Vermelha). Foi na graduação que eu ouvi falar de journals, portfólios, seminários, outlines, minicursos, palestras, apresentações teatrais como recursos didáticos e avaliativos [...] Eu aprendi que não se apresenta seminário com papel na mão! (Fala da Rainha Vermelha no primeiro encontro interativo)

Pelas narrativas da professora, orais e escritas, é possível perceber o quanto os conhecimentos adquiridos na formação inicial, especialmente aqueles relacionados às estratégias de ensino e também de avaliação, foram fundamentais para a aquisição e materialização de seu saber-fazer. No primeiro excerto, a Rainha Vermelha demonstrou ter consciência que o processo avaliativo nos diferentes níveis de ensino deve ser diferente. A referência à prova como único instrumento avaliativo conhecido permite inferir que durante sua vida escolar a colaboradora sempre foi avaliada dessa forma.

De acordo com Mizukami (2002), nesse tipo de ensino, as provas são vistas como um instrumento que “mede” a aprendizagem, além de serem praticamente o único tipo de instrumento avaliativo utilizado pelos docentes.

⁷⁹ Paiva (2002, 2005), Abrahão (2004) e Gimenez (2002, 2004, 2005).

Felizmente ingressar no curso de Letras-Ingês possibilitou que a professora repensasse a forma avaliativa com a qual estava acostumada desde o início de sua vida escolar, não apenas conhecendo a variedade de estratégias disponíveis para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e para a formação de professores de inglês, mas também valorizando-as e utilizando-as em sua prática docente.

Na sequência, a Rainha Vermelha mencionou alguns instrumentos e estratégias que conheceu e aprendeu a utilizar na graduação. Dentre eles, chamam a atenção o *journal*, conhecido também como diário, e o portfólio, pois são instrumentos de ensino e aprendizagem com escopo formativo-reflexivo.

De acordo com Cunha (2010), o uso dos diários na formação dos professores de inglês possibilita que esses profissionais registrem suas impressões, percepções, pensamentos e sentimentos sobre suas práticas docentes de forma reflexiva e auto avaliativa, pois são escritos na primeira pessoa e configuram-se como um “desabafo” sobre as experiências vivenciadas no exercício da docência. A escrita do diário permite, portanto, que o professor, além de descrever suas ações pedagógicas, tenha a oportunidade de (re)interpretá-las de forma crítico-reflexiva.

Na forma similar aos diários, os portfólios também têm sido bastante utilizados na formação docente, pois de acordo com Castoldi e Polinarski (2009), esse instrumento avaliativo-formativo possibilita que próprio aluno organize o seu, referenciando-se para isso em suas próprias experiências e reflexões no decorrer do curso, permitindo que o professor seja o protagonista de sua própria aprendizagem.

A referência da Rainha Vermelha à utilização do diário e do portfólio em sua vida acadêmica e profissional permite inferir, ainda que timidamente, que apesar das conhecidas lacunas formativas deixadas pelos cursos de licenciatura na formação dos futuros-professores, a reversão dessa prática histórica pode sim ser alcançada.

Sobre as estratégias de aprendizagem da docência a Rainha Branca escreveu:

[...] Em uma disciplina, Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, tivemos que montar um minicurso para os alunos de uma escola pública, lembro-me que eu falei para os meus amigos como iríamos fazer isso, pois não sabíamos como fazer. Então decidimos fazer um grupo de dez pessoas, acredito, para ministrar uma aula em apenas dois dias. Nosso medo era de não conseguir preencher o tempo todos com atividades, pois não tínhamos ainda uma oralidade aguçada.

Dividimos então as atividades e eu fiquei apenas com uma parte do encerramento de um dos períodos e uma atividade bem simples, mas o medo era muito grande de não conseguir. Já o segundo minicurso, foi maior e consequentemente a responsabilidade também, ministramos em uma universidade e o grupo era apenas de quatro pessoas, e cada um ficou com um período do dia. Tivemos que estudar muito. Lembro que ao começar a minha parte meu coração palpitava muito, ali eram espectadores universitários e, portanto eu não poderia cometer nenhum erro. Fizemos, mais alguns minicursos juntos para ganharmos experiências. Já no final do nosso curso na UESPI, na disciplina de Estágio Supervisionado, fui incumbida de ministrar um [minicurso] sozinha, agora não era só um período do dia, era o cronograma todo, toda a responsabilidade de montar, que antes fazíamos em grupo, agora era só eu. Encarei! Mesmo com receios, fiz toda a programação, roteiro, montagem de apostila, materiais. Eu não podia deixar o medo pairar sobre mim, e já que havia aceitado o desafio, tinha que fazer direito. [...] Aprendi muito com esses pequenos detalhes, e hoje acredito que o bom profissional é aquele que pensa em todos eles, em todos os momentos, o que vai acontecer e quem sabe prever algumas situações, a fim de se preparar para qualquer eventualidade. (Memorial da Rainha Branca)

A exemplo dos demais colaboradores da pesquisa, a Rainha Branca também reportou-se a uma atividade específica muito utilizada nos curso de licenciatura para favorecer, além da articulação teoria e prática, a materialização de sua prática docente, o minicurso. As narrativas indicam o quão significativa essa aprendizagem foi para ela, vez que foi “convocada” a materializá-la em diversos momentos de sua vida acadêmica, sendo que nas primeiras vezes foi em grupo e depois sozinha.

De forma semelhante às micro aulas que possibilitam vivenciar as múltiplas interfaces do aprender a ensinar (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, 2007), os minicursos exigem ainda mais do futuro-professor, pois implicam em um intenso trabalho de pesquisa tanto do material para fundamentar e ministrar as aulas quanto da metodologia a ser empregada. Há que se ressaltar também que, além da carga horária de um minicurso variar entre quatro e vinte horas, o público-alvo não é a turma da graduação, mas sim um público diferenciado, conforme revelado.

A realização de minicursos possibilitou que a Rainha Branca vivenciasse também as etapas que envolvem a entrada de um professor em sala de aula, desde a seleção e organização do material didático até a realização das aulas propriamente ditas, refletindo sobre o quanto essa preparação é importante para seu

trabalho docente. A colaboradora também teve a oportunidade de “sentir na pele” os anseios, as angústias e inseguranças que permeiam a prática docente, sobretudo dos professores em início de carreira.

Na figura abaixo, FIG. 13, apresento a síntese das análises sobre as estratégias da aprendizagem da docência reveladas pelos colaboradores.



Figura 13: As estratégias de aprendizagem da docência
Fonte: Narrativas autobiográficas orais e escritas
Créditos da ilustração: autora da tese

Refletindo sobre os dados desse indicador, é possível vislumbrar uma unidade de análise convergente: a formação inicial como importante fonte de aprendizagem de estratégias para os colaboradores do estudo (GARCIA, 1999; TARDIF, 2002; SHULMAN, 2002). É com esse olhar que os colaboradores revelaram ter aprendido estratégias para ensinar inglês, demonstrando que, de posse de um variado repertório delas, são capazes de decidir sobre quando, onde e como melhor utilizá-las, fazendo com que seu trabalho docente seja menos instrumental e técnico e mais crítico e reflexivo.

As narrativas desse eixo consolidam o papel da escola e da universidade como agências formadoras (MIZUKAMI, 2002), pois configuram-se como tempos e espaços basilares para a aprendizagem docente, especialmente para os professores iniciantes. O processo formativo da/para a docência tem início com a entrada do aprendiz de professor na escola, seguido de seu ingresso na universidade quando

adquire sua formação inicial e depois continuada nos cursos de pós-graduação e no exercício da profissão.

Conhecer as narrativas autobiográficas dos colaboradores sobre seus processos de escolarização constituiu-se, portanto, ferramenta fundamental para compreender como as experiências vivenciadas nesse percurso entrelaçaram-se às suas práticas docentes, pois quando conta sua própria história, “o sujeito narra o seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória, mas não só isso passa também a redefini-los, reorientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história (MORAES, 2000, p. 45).

A realização da pesquisa transcendeu o simples ler e ouvir as narrativas dos professores, pois implicou em conhecer e discutir os contextos históricos, culturais e sociais em que as trajetórias formativas dos colaboradores foram forjadas, possibilitando-lhes não apenas a reflexão sobre suas trajetórias de escolarização, mas também o (auto)conhecimento sobre sua aprendizagem da docência e desenvolvimento pessoal e profissional.

As experiências narradas revelaram os percursos formativos profissionais marcadas pelas aprendizagens da profissão adquiridas como alunos da Educação Básica e do Ensino Superior. À medida que vivenciaram sua trajetória de escolarização, cada um deles adquiriu e internalizou representações da docência, atribuindo-lhes características distintas, responsáveis pelas posturas profissionais assumidas ou não no exercício do magistérios superior.

As trajetórias de escolarização dos colaboradores da pesquisa revelaram também que, além dos percursos formativos vivenciados, os processos de escolhas contribuíram sobremaneira para a assunção de referências para a docência. Catani et al. (1997, p. 34) advertem que:

[...] a idéia de que as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar profissional.

Essa fonte de conhecimentos e saberes não se esgota aí, muito pelo contrário. Exercer a profissão e assumir uma carreira profissional demandam novos conhecimentos e saberes, adquiridos e aprimorados cotidianamente na prática

docente. O eixo seguinte trata das aprendizagens adquiridas pelos colaboradores da pesquisa no/com o exercício efetivo da docência no Ensino Superior.

3.3 EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DA DOCÊNCIA: o exercício da profissão como fonte de aprendizagem

“Mas eu não quero ir parar no meio de gente maluca”, observou Alice. “Ah, mas não adianta nada você querer ou não”, disse o Gato. “Nós somos todos loucos por aqui. Eu sou louco. Você é louca.”
 “E como é que você sabe que eu sou louca?” perguntou Alice.
 “Bem, você deve ser”, disse o Gato, “ou então não teria vindo parar aqui.”
 (LEWIS CARROLL, 1865)

Em um país e de um mundo povoado por criaturas fantásticas, o diálogo retirado do livro *Alice no País das Maravilhas*, não é nada inusitado, muito pelo contrário, é bastante adequado. São diversas as personagens esquisitas: um coelho atrasado, um gato debochado, um ovo orgulhoso, uma rainha narcisista, um chapeleiro maluco e tantos outros que, segundo o Gato de Cheshire, tem a loucura em comum. Todos são loucos porque vivem no mesmo país/mundo e, partindo dessa premissa, se a menina está no país/mundo ela também é louca.

No entanto, em ambos os “mundos” criados pelo autor britânico a loucura não é aquela à qual estamos acostumados: o desarranjo mental no qual a pessoa afetada, sem estar ciente de seu estado, tem seu comportamento totalmente modificado, tornando-se irresponsável, demente e psicótica. Loucos, na perspectiva *carrolliana*, são os seres que pensam, que refletem, que questionam; seres que assumem a perspectiva crítica e filosófica da natureza humana, interface ímpar para o desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, apropriei-me dessa perspectiva de loucura, assumindo-a, juntamente com os colaboradores da pesquisa, como característica profissional de professores críticos, reflexivos e questionadores.

Neste relatório de pesquisa, caracterizo, apropriando-me da perspectiva de Carroll, o Ensino Superior como o “País das Maravilhas” e “O Mundo do Outro Lado do Espelho” não apenas como um espaço de incertezas, de fragilidades, de

dilemas e de dificuldades, mas também de descobertas, de alegrias, de conquistas e de sobrevivência; componentes essenciais para a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional nesse nível de ensino, suscetível a contradições e desafios a serem superados cotidianamente na/pela ação docente.

Os estudos de Garcia (1999) e Nono e Mizukami (2006) reafirmam que esse período configura-se como uma etapa fundamental no/para o processo formativo docente, repleto de tensões e aprendizagens que contribuem, sobremaneira, para a assunção da profissão, É nessa etapa da carreira que, de modo particular e pessoal, cada perfil docente começa a ser delineado, internalizado e materializado individualmente.

Os fragmentos desta seção desvelaram, não apenas os modos de ser e estar na profissão dos colaboradores, relacionando-os às aprendizagens adquiridas durante a docência universitária a partir das falas e escritas de si, mas também trazem em seu escopo as reflexões que cada um fez de si próprio como docente nesse nível de ensino e as experiências formadoras marcantes do início da carreira docente no cenário universitário brasileiro.

3.3.1 O INGRESSO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: o interesse e a preparação para o processo seletivo

De acordo com Borges (2001), os motivos que determinam as escolhas das profissões não são fruto de uma escolha individual, mas de um conjunto de fatores externos como, por exemplo, envolvimento com a área e com pessoas que fazem parte dela que, aliados à subjetividade humana, configuram-se como circunstâncias e/ou oportunidades de vida diante das quais os momentos de escolha tomam forma e se materializam. A opção profissional é, portanto, motivada por fatores extrínsecos ao sujeito, mas também intrínsecos. Ambas as dimensões, extrínsecas e intrínsecas, emergiram das narrativas do Coelho Branco, da Rainha Vermelha e da Rainha Branca conforme revelaram em suas narrativas.

Diretamente relacionadas às motivações externas e internas para o ingresso no magistério superior, apareceram nos fragmentos os preparativos para

participar do processo seletivo, então optei por apresentá-los também nesse indicador de análise. Sobre isso, o Coelho Branco escreveu:

O concurso para professor substituto da UESPI aconteceu ainda no final do ano de 2010, momento em que ainda me encontrava ocupado nos três turnos, portanto, eu sabia que seria bem difícil para eu conseguir me preparar da melhor forma. Mas, não pensei muito nisso e fui à universidade fazer o sorteio do meu tema para a prova didática, que para minha total surpresa foi “Sentences structures”, ou seja, sintaxe pura. Confesso que fiquei meio desanimado, pois se tratava de um assunto de difícil compreensão e pensei que ministrar uma micro aula sobre este assunto seria bem difícil. Com certeza teria ficado mais tranquilo se fosse um assunto relacionado à literatura ou gramática. Recorri então ao anjo de minha vida, que sempre me socorre em momentos como esse. [...] Após ter recebido todas as orientações deveria então preparar a aula, que envolvia além dos conteúdos, plano de aula, sensibilização e os recursos audiovisuais. Isso tudo em apenas 24 horas e devido ao trabalho só tive tempo para isso depois das 22:00 e a prova já era às 10:00 da manhã seguinte. Tive que pensar e organizar tudo de maneira rápida e ainda tinha que ensaiar. [...] Chegada a hora, cheguei à universidade muito tenso, pois tinha que instalar os equipamentos e fazer isso observado já pela banca era um pouco desconfortável. Fui autorizado a iniciar minha aula pela banca [...] Foram apenas 25 minutos que se passaram muito rápido. Tentei pensar que as pessoas da banca eram alunos de verdade e a minha prática adquirida com os cursos de conversação foi primordial para me manter calmo e mostrar desenvoltura ao ministrar uma micro aula de um assunto complexo, totalmente em inglês. [...] Passado um dia, fui ver meu resultado e uma boa surpresa: recebi a nota 9,0 pela micro aula. Fiquei muito contente e pensei que fui bem recompensado devido ao pouco tempo que tive para me preparar e devo isso à ajuda de pessoas queridas como minha mestra e ao meu próprio empenho e o ato de acreditar que tudo é possível se corrermos atrás. (Memorial do Coelho Branco)

O Coelho Branco iniciou sua narrativa descrevendo suas experiências como docente universitário detalhando o percurso percorrido até ser aprovado no processo seletivo. Ao ser questionado sobre a razão pela qual decidiu inscrever-se na seleção, na ocasião em que socializou seu memorial, ele respondeu:

Era uma oportunidade profissional, diferente das que eu já possuía, então resolvi me inscrever, mas naquele momento não pensei muito sobre o que é ser professor do Ensino Superior, eu queria era ser professor, exercer a profissão. (Fala do Coelho Branco no sexto encontro)

É possível inferir que a opção do colaborador pelo magistério no Ensino Superior foi de ordem pessoal, impulsionada pela oportunidade profissional, mesmo estando profissionalmente bastante atarefado nos três turnos. Essa resposta corroborou os estudos de Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012), ao elencarem, entre as principais razões para o ingresso na carreira universitária, o desejo e/ou gosto pelo estudo, pela transmissão e compartilhamento de conhecimentos motivados pela paixão pela docência. Assumir a profissão no magistério superior foi, portanto, desejo pessoal do Coelho Branco, resultado de motivações intrínsecas e extrínsecas, permeada por elementos afetivos e cognitivos, articulados à ordem pessoal e profissional.

Considerando que ao ingressar no curso de Letras-Ingês o interesse do colaborador era aprender inglês e não tornar-se professor, é possível inferir que esse gosto pela profissão é o resultado das experiências marcantes vivenciadas quando acadêmico do curso. Gostar da profissão, portanto, influencia e é influenciado pelo que acontece durante a vida universitária.

Em outra perspectiva, a resposta do professor remete alinha-se às pesquisas de Pimenta e Anastasiou (2005) sobre o ingresso no magistério superior. A maioria dos professores não tem conhecimento das especificidades da profissão, muito menos das exigências e dos desafios característicos da docência universitária. Muito embora o colaborador tenha formação para a docência, vez que é licenciado em Letras-Ingês, ressalto aqui o que já foi discutido sobre a inexistência de uma formação específica para ser professor universitário.

Em virtude disso, ao chegarem à docência a maioria dos professores iniciantes no Ensino Superior enfrenta “o choque da realidade” acentuado pelo desconhecimento da natureza do trabalho docente. De acordo com, Pimenta e Anastasiou (2005), para lidar com essa realidade adversa, os principiantes recorrem ao seu repertório de saberes e conhecimentos construídos ao longo de sua vida escolar e acadêmica, conforme destacou o colaborador.

Retomar a narrativa inicial do Coelho Branco implica em voltar aos escritos na seção 1.2.1 em que descrevo o processo seletivo simplificado para o ingresso na UESPI em que o candidato submete-se primeiro a uma prova de títulos, eliminatória, e depois a uma prova de didática, também eliminatória. Esse processo é organizado e realizado por uma banca examinadora composta por três professores, normalmente do próprio curso, efetivos ou não.

De acordo com Cunha e Zanchet (2010), a adoção dessa prática pelas faculdades e universidades é uma tentativa para contratar professores capazes de articular ambas as dimensões da profissão docente: a formação didático-pedagógica e a produção científico-acadêmica. Assim como muitos professores se sobressaem na análise curricular, mas são incapazes de ministrar uma aula adequadamente; o contrário também acontece.

A prova de títulos, conhecida também como análise curricular, contempla a produção científico-acadêmica dos candidatos a fim de selecionar aqueles melhores preparados do ponto de vista de sua formação educacional e profissional, muito embora essa não garanta a formação adequada para exercer a docência no magistério superior, conforme revela Zanchet (2011). Aparentemente essa etapa do processo seletivo passou despercebida pelo colaborador, pois ele não a mencionou em sua narrativa escrita.

No que tange à prova de didática, os dez temas costumam ser indicados pelo presidente da banca, contemplando assuntos das diversas disciplinas do curso. O tema é sorteado 24 horas antes do horário determinado pela banca para a aula, de modo que o candidato conta com apenas esse tempo para preparar-se para ministrar uma aula em 30 minutos. Conforme explicitado na seção 2.2.1, essa prova de didática “reproduz” um aula imaginária (MOROSINI, 2000) em que o candidato é avaliado por seus saberes e conhecimentos específicos do conteúdo e didático-pedagógicos não apenas no desenvolvimento da aula, mas também no plano de aula, pois são avaliadas a capacidade de planejamento de aula, a habilidade comunicativa do candidato e seus conhecimentos profissionais.

No que diz respeito aos temas para a prova de didática, não é raro encontrar candidatos que desistem da seleção após sortear um tema com o qual não tem afinidade; o que quase aconteceu com o colaborador ao sortear um tema relacionado à sintaxe. Diante dessa situação, o que resta ao candidato é escolher: ou desiste do processo ou segue em frente dedicando-se com afinco para aprender um assunto até então desconhecido (ou parcialmente conhecido) para ministrá-lo diante da banca examinadora.

Ao optar pela segunda alternativa, o Coelho Branco se dispôs a enfrentar o desafio e para isso fez o que as pessoas em geral costumam fazer em uma situação como essa, buscou ajuda, mas não de qualquer ajuda, recorreu à sua

professora da graduação, que, além de tê-lo marcado profundamente, também serviu de fonte inspiradora e modelo profissional, conforme revelado na seção 3.2.3.

Ao recorrer a um professor experiente, o colaborador corroborou as ideias de Nóvoa (1992, 1995) e de Garcia (2009, 2011), ao defenderem que o professor mais experiente deve ocupar um lugar central na formação profissional de jovens professores, sobretudo no que diz respeito à introdução à cultura profissional no Ensino Superior. Deve ser a maior influência para a socialização dos professores iniciantes em razão de “[...] sua habilidade de proporcionar apoio emocional, ensinar sobre o currículo e proporcionar informações sobre as normas e procedimentos das escolas” (GARCIA, 2011, p. 34). Ademais, o diálogo com docentes mais experientes e reconhecidos fomenta e potencializa a aprendizagem da docência universitária e o desenvolvimento profissional docente.

No excerto abaixo, o Coelho Branco mencionou a estratégia utilizada para permanecer-se calmo durante a prova de didática: pensar nos membros da banca como alunos. Ao ser questionado sobre a utilização dessa estratégia, ele respondeu:

Foi uma dica do meu anjo, da minha professora. (Fala do Coelho Branco no sexto encontro)

Alarcão (2009, p. 120) defende o acompanhamento do professor iniciante como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Nesse caso, orientado pela professora mais experiente, o candidato a professor sentiu-se mais seguro e confiante para preparar e ministrar sua aula, sendo aprovado no final do processo seletivo.

Na última parte do fragmento anterior, o colaborador revelou outra nuance delicada do processo seletivo para ser professor da UESPI: a aula ser ministrada completamente em inglês, porque, além de ser a simulação de uma aula do curso de graduação, falar inglês fluentemente é um dos requisitos avaliados pela banca. No entanto, conforme discutido anteriormente, muitos alunos concluem o curso sem essa fluência e por isso não são capazes de se comunicar com facilidade e desenvoltura; é a (de)formação profissional do professor de inglês.

Muito embora a matriz curricular do curso seja voltada para a Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, a fala do colaborador corroborou os achados

de Paiva (2002, 2005), Abrahão (2004) e Gimenez (2002, 2004, 2005) ao afirmarem que o desenvolvimento da habilidade oral tem sido relegado a segundo plano nos cursos de graduação.

Essa é uma constatação preocupante, vez que um dos requisitos na definição do perfil profissional do professor de inglês é ser fluente na língua, uma vez que ensinar uma língua estrangeira implica em ser capaz de utilizá-la adequadamente nas mais diversas situações, inclusive como docente do Ensino Superior. Ademais, não saber ou saber pouco a língua que ensina provoca no professor um grande desconforto pessoal e profissional. Por isso, para preencher as lacunas deixadas pela graduação, o Coelho Branco matriculou-se em um curso particular de idiomas assim que ingressou na universidade como discente, conforme narrado na seção 3.2.2 desse capítulo.

O professor ressaltou o quanto essas aulas foram fundamentais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de sua competência oral, assegurando-lhe a fluência e a segurança necessárias para encarar a prova de didática. Se por um lado há que se valorizar o empenho, a dedicação e o comprometimento pessoal do professor pela busca da formação complementar, por outro lado há que se enfatizar a necessidade de investigações mais amplas sobre a formação adquirida nos cursos de Letras-Inglês e a urgência de investimentos na formação continuada dos professores que estão em sala de aula atualmente, conforme destacam os estudos de Paiva (2002, 2005), Abrahão (2004) e Gimenez (2002, 2004, 2005) entre outros.

Acerca do interesse e dos preparativos para o processo seletivo a Rainha Vermelha contou:

Quando vi a oportunidade de fazer o concurso fiquei receosa, a única coisa que me deu coragem foi saber que alguns amigos meus estavam trabalhando na UESPI também. Isso me fez acreditar e fazer à tentativa. Dentre os assuntos para o sorteio só tinha um de literatura e eu felizmente tirei esse. Victorean Age⁸⁰, passei o dia me preparando, mas estava muito nervosa. Pedi auxílio de alguns amigos, pois era a primeira vez que eu fazia uma prova didática, mas lembrei de uma professora bastante exigente que uma vez me disse que quando eu me empenhava conseguia fazer qualquer coisa e preparei minha aula como se fosse para ela! O resultado saiu no dia do meu aniversário e eu fiquei muito feliz por ter sido aprovada. (Memorial da Rainha Vermelha)

⁸⁰ Era Vitoriana que compreende o período de quarenta e nove anos que a Rainha Vitória governou a Grã-Bretanha.

A exemplo do Coelho Branco, ingressar no Ensino Superior como docente também configurou-se como uma oportunidade profissional para a Rainha Vermelha. Ela também foi motivada por fatores intrínsecos, seu desejo pessoal de exercer o magistério, e extrínsecos, a vaga disponível para professor e a experiência de amigos que já eram professores da universidade (BOUZADA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2012). É possível inferir, portanto, que as motivações, sejam elas intrínsecas ou extrínsecas, estão diretamente relacionadas às intuições, sentimentos e desejos de cada pessoa, muito embora sejam potencializadas pelos/nos variados contextos em que são produzidas, resultando em diferentes tomadas de decisão que interferem no processo formativo de cada um. O caminho profissional que cada docente segue, portanto, está diretamente relacionado às suas escolhas feitas ao longo de sua vida.

Sobre a razão para ter se inscrito no processo seletivo, ela respondeu:

Quem é professor universitário tem mais prestígio professora, é mais respeitado, por isso também resolvi encarar [...] (Fala da Rainha Vermelha no sétimo encontro).

A narrativa da professora alinha-se aos estudos de Pimenta e Anastasiou (2005) ao atestarem que ser professor universitário implica em ter um determinado privilégio social, provavelmente porque, como neste nível de ensino as exigências de preparação e atuação são bem mais complexas, as demandas por profissionais mais bem formados é indiscutível. É interessante refletir sobre isso, vez que os estudos de André (2010) e Gatti (2010) apontam para uma preocupante desvalorização da carreira docente de modo geral no país. No entanto, o que pode-se inferir é que, na contramão da docência na Educação Básica, a docência no Ensino Superior atualmente mostra-se emergente, não apenas no que tange à quantidade de vagas disponíveis no mercado de trabalho, mas também como uma profissão respeitada na sociedade, como confirmou a professora.

Diferentemente do Coelho Branco que sorteou um tema com o qual não tinha afinidade, a Rainha Vermelha sorteou um tema relacionado à Literatura Inglesa com o qual identificou-se bastante. No entanto, mesmo assim, a colaboradora sentiu-se nervosa, o que é natural, pois tratava-se de sua primeira aula ministrada para uma banca examinadora do Ensino Superior.

Para enfrentar esse primeiro desafio, típico dos professores universitários iniciantes (MASETTO, 2003; CASTANHO, 2007), assim como o Coelho Branco, ela recorreu à ajuda de outras pessoas para preparar-se para a aula. Corroborando os achados dos pesquisadores, a colaboradora confirmou o quanto o apoio e o incentivo de outras pessoas, sejam elas familiares ou amigos, são fundamentais para o enfrentamento de situações desafiadoras como essas.

Além de contar com o apoio de seus amigos, a professora contou que a lembrança de uma professora da graduação também estimulou-a a dedicar-se bastante à preparação da aula, confirmando o quanto ex-professores, sejam da Educação Básica ou do Ensino Superior, influenciam os professores universitários iniciantes (BOLZAN; ISAIA, 2006; ENRIGONE, 2007).

Flores (2000, p. 61) afirma que “o modo como os professores ensinam têm mais influência ou impacto nos alunos que aquilo que ensinam” De fato, a influência da ex-professora ultrapassou os limites da sala de aula, pois materializou-se em saber da experiência adquirido pela Rainha Branca por meio da interação com ela à época; fato que possivelmente explica a razão pela qual as experiências compartilhadas pela colaboradora com ela tornaram-se tão marcantes em sua vida acadêmica e profissional.

Acerca do interesse e da preparação para o processo seletivo a Rainha Branca escreveu:

Em julho de 2010, fiquei sabendo que ia ser demitida de meu emprego como secretária e em novembro do mesmo ano, e pensei “nossa, o que vou fazer? Não quero ficar com apenas um emprego” (rsrsrs). Com o passar dos dias, chegou aos meus ouvidos um concurso para professor substituto da UESPI - Parnaíba. Confesso que quando soube, tive muito medo, e o medo pairou sobre mim durante muitos dias. [...] Depois de pensar muito, conversei com algumas pessoas, sobre o que eu deveria fazer, alguns diziam que era muita responsabilidade, que eu teria que fazer tudo com muita cautela, que talvez não conseguisse etc., eu sempre agradecia, mas via que os conselhos não me ajudavam em nada, porém também houve pessoas cujas palavras me fortaleceram e me fizeram perceber que eu seria capaz de me tornar uma boa profissional. Com isso nasceu o desejo de me tornar uma professora universitária. [...] Em momento algum, pensei no quanto ganharia quando me tornasse professora, inclusive me inscrevi sem saber quanto ganharia por isso, apenas não queria ficar com tantos horários livres. [...] Enfim, depois de passar na primeira etapa que era a prova de títulos, restava então a prova didática. O grande dia havia chegado, agora só restava estudar e

planejar, além de me acalmar (rsrsrs). Fui sortear meu tema para fazer a prova, entrei na UESPI, como se estivesse indo para o meu martírio, no entanto, até ali era só o sorteio do tema, e pensei: “já estou nervosa agora o que dirá amanhã?” meu coração batia forte, (rsrsrs) nunca irei esquecer aquela sensação. Durante o período de estudo, desmarquei todas as minhas obrigações, tudo isso por medo de falhar, queria aproveitar todos os minutos, pois só tinha apenas vinte e quatro horas para estudar, planejar e fazer tudo para que desse certo. [...] Como eu não estava preparada para realizar tal façanha sozinha, liguei no mesmo instante para uma professora, como eu já havia mencionado, para pedir todas as orientações possíveis e toda a ajuda que ela pudesse me dar, e assim foi feito, por telefone mesmo recebi todas as orientações tanto do planejamento da aula, quanto da apresentação. Lembro-me que naquele dia nem dormi de tanta ansiedade. Como eu sempre fui muito preocupada e organizada em meus seminários, na época da graduação, pensei em fazer da mesma forma, planejar, programar e realizar. Eu tinha apenas a minha experiência enquanto aluna universitária para me ajudar naquele momento, pois era grande a responsabilidade e pouca era a experiência. [...] Meu horário chegou, às nove horas e trinta minutos entrei na sala como se fosse para um palco, onde eu iria exteriorizar tudo o que eu havia aprendido. Após o início da aula, comecei a me sentir melhor e a aula foi se suavizando, mesmo tremendo por dentro, não deixei que a banca percebesse o quanto eu estava nervosa, pois eu acreditava que aquele sentimento poderia botar tudo a perder. [...] Realmente eles não perceberam o quão eu estava nervosa, acho que geralmente as pessoas não percebem isso, mas garanto que nunca conseguí fazer algo sem estar nervosa, só acho que não exteriorizava o que estava por dentro. Enfim, o resultado foi homologado e depois houve a conclusão de que eu havia passado na prova didática. O primeiro passo eu havia concluído com êxito. (Memorial da Rainha Branca)

Corroborando os estudos de Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012) e de Jesus (2002) sobre as motivações intrínsecas e extrínsecas para exercer a docência no Ensino Superior, a Rainha Branca revelou que também foi motivada por fatores externos e internos. O desejo de ter outro emprego (intrínseco), ainda que motivado por fatores externos (a demissão do emprego anterior), e a oferta de vagas pela UESPI e as opiniões contrárias recebidas (extrínsecas) foram fundamentais para sua inscrição no processo seletivo.

Diferentemente do Coelho Branco e da Rainha Vermelha que inscreveram-se no processo seletivo assim que souberam da divulgação do edital, a Rainha Branca partiu em busca de conselhos, ou seja, foi conversar com outras pessoas antes de tomar essa decisão. Se por um lado, algumas delas se mostraram

contrárias, por outro lado outras se manifestaram de forma favorável ao desejo da professora, deixando-a confusa.

No que diz respeito às justificativas apontadas pelas pessoas contrárias, uma delas merece ser enfatizada e discutida: a possibilidade da colaboradoras não ser capaz de assumir a responsabilidade de ser uma professora universitária. Essa resposta traz em seu bojo duas implicações interligadas: a formação profissional recebida pela Rainha Branca para exercer o magistério superior cuja prática pedagógica demanda saberes e conhecimentos profissionais específicos, conforme destacam Zabalza (2004) e Garcia (2009), entre outros.

Diante disso, é possível inferir que, no entendimento dessas pessoas, a colaboradora não havia sido adequadamente formada para ser professora universitária. No entanto, na sequência do fragmento é perceptível que, a exemplo das opiniões favoráveis, as opiniões contrárias, foram convertidas em catalizadores para a inscrição da Rainha Branca no processo seletivo, motivações extrínsecas.

As pesquisas de Gatti (2010) e André (2010) legitimam o que é de conhecimento de todos: o professor brasileiro é mal remunerado, especialmente os da Educação Básica. Essa constatação se aplica também aos professores do Ensino Superior (CUNHA; ZANCHET, 2010), especialmente aos contratados e iniciantes carreira, como é o caso dos colaboradores. De acordo com essas pesquisadoras, a baixa remuneração docente é uma das principais razões apontadas pelos jovens para rejeitarem a docência.

No entanto, na contra mão dessas pesquisas, a Rainha Branca enfatizou que o fator financeiro sequer passou pela sua cabeça, nem como fator motivador para seguir em frente, nem para desistir, pois contou que não sabia qual era o salário. É possível inferir, portanto que, ao inscrever-se na seleção, a colaboradora buscava, a princípio, preencher seu tempo livre exercendo a atividade docente para a qual se formou, aproveitando a oportunidade profissional, e não porque estava “parcialmente” desempregada e precisava da remuneração financeira.

Diferentemente do Coelho Branco e da Rainha Vermelha que narraram detalhadamente o momento do sorteio do tema da prova de didática, especialmente a sensação ao sortear o assunto da aula, a Rainha Branca teve-se apenas aos sentimentos e emoções vivenciados na ocasião, similares aos descritos pelos demais colaboradores, merecendo destaque o medo de falhar, a insegurança típica dos professores universitários iniciantes (CUNHA; ZANCHET, 2010; ZANCHET,

2011). No caso dela, é possível inferir que esse sentimento tenha sido mais acentuado em virtude das opiniões desfavoráveis que recebeu antes de decidir participar da seleção; é como se ela quisesse provar para os que duvidaram de sua capacidade que ela era capaz.

Provavelmente também por isso, esmerou-se com mais afinco para preparar a aula, conforme narrou na sequência. A exemplo do Coelho Branco, também recorreu a sua ex-professora em busca de ajuda para preparar sua aula adequadamente. Ressalto que ambos recorreram à mesma professora, corroborando as pesquisas de Bolzan e Isaia (2006) e Isaia (2007) acerca da contribuição dos professores mais experientes para o processo formativo do professor universitário iniciante, pois a maioria não tem experiência prática com a docência, como os colaboradores da pesquisa.

Além de ter buscado as orientações necessárias com a ex-professora, a Rainha Branca recorreu também ao repertório de saberes e conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial, especialmente aos didático-pedagógicos e aos experienciais (TARDIF, 2000, 2002; SHULMAN, 2002). Planejar, organizar e realizar seminários, micro aulas, minicursos, entre outros, são demandas constantes nos cursos de graduação que visam, entre outros, a formação didático-pedagógica dos acadêmicos. Ademais, são fontes preciosas para a vivência de experiências marcantes para o desenvolvimento profissional docente.

Em um período de 24 horas, a colaboradora vivenciou sentimentos opostos, típicos de professores iniciantes na profissão. Angústia e medo no dia em que sorteou o tema da aula comparado ao encaminhamento para o martírio, e alegria e orgulho ao ministrar sua aula tranquilamente comparando-a à estreia no palco. Ela “[...] sai[u] da plateia e subi[u] no palco para apresentar o espetáculo da docência” (MARIANO, 2006, p. 18). Foi como se ela tivesse percorrido o caminho “do inferno ao céu” e o mais interessante, motivada pela mesma situação: a prova de didática. É possível inferir, portanto, que o ingresso da professora na docência foi um processo de enfrentamento e de superação, pois a despeito da insegurança e da tensão decidiu enfrentar a situação, preparando-se com esmero e logrando êxito ao final.

Em linhas gerais, no que tange à temática desse indicador de análise, interesse pela profissão e preparativos para o processo seletivo, as semelhanças entre as narrativas dos colaboradores da pesquisa são explícitas. Se por um lado os

três afirmaram terem sido motivados por fatores intrínsecos e extrínsecos para ingressarem no magistério superior, por outro todos superaram a insegurança e o medo para enfrentar a tão temida prova de didática.

Na figura seguinte, FIG. 14, a síntese das análises sobre o ingresso no magistério superior está delineada.

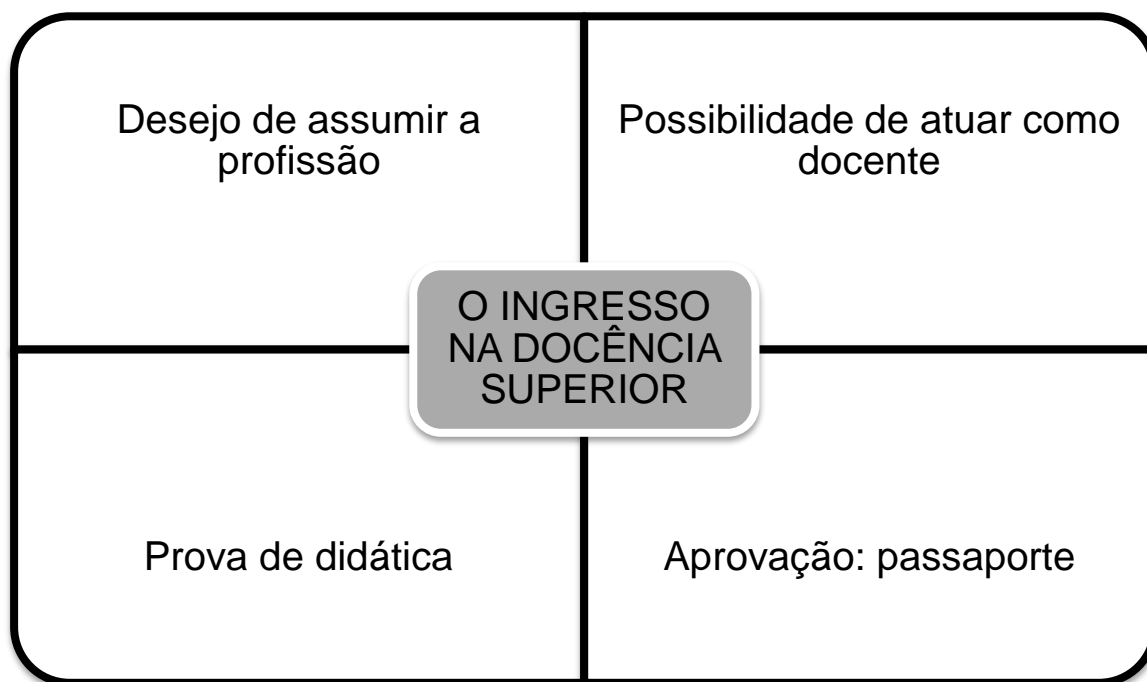


Figura 14: O ingresso na Docência Superior
 Fonte: Narrativas autobiográficas orais e escritas
 Créditos da ilustração: autora da tese

Sabendo que a escolha de uma profissão não é apenas resultado de experiências, interesses e intenções próprias, mas também dos interesses e das intenções dos outros (JESUS, 2002), esse indicador apresentou as motivações intrínsecas e extrínsecas dos colaboradores para o ingresso no magistério superior, revelando os fatores de ordem pessoal e social que os influenciaram a optar pela profissão. De acordo com Garcia (2011), a trajetória formativa de um professor e seu desenvolvimento profissional começam com a escolha da profissão.

A motivação é uma força interior, está dentro dos seres humanos impelindo-os a perseverar para alcançar suas metas. O desejo de assumir a

profissão (motivação intrínseca) e a possibilidade de atuar como docente (motivação extrínseca) emergiram como variáveis motivadoras para a carreira dos colaboradores, a despeito das dificuldades enfrentadas durante o processo seletivo.

Conforme previamente esclarecido, o processo seletivo para ingresso como professor contratado da UESPI é composto por duas provas eliminatórias: de títulos e de didática. Se por um lado, a primeira, aparentemente, não ficou registrada nas memórias dos colaboradores, vez que não foi mencionada por nenhum deles, por outro a segunda foi narrada com riqueza de detalhes, constituindo-se assim uma recordação-referência (JOSSO, 2004), marcadas por sentimentos como angústia e insegurança, enfrentados e superados com confiança e autoestima.

As tensões narradas pelos professores, inerentes à natureza humana, são compreensíveis e explicáveis diante da situação complexa vivenciada. Para enfrentá-las e superá-las, os colaboradores contaram com o apoio de amigos (Rainha Vermelha) e orientações de uma ex-professora da graduação (Coelho Branco e Rainha Branca), inspiradores da confiança necessária para que se sentissem seguros para ministrarem a tão temida aula com maior tranquilidade.

Como confiança e autoestima são sentimentos interligados (ZARAGOZA, 1999), é possível inferir que a confiança com a qual os sujeitos enfrentaram esse primeiro desafio da docência universitária contribuiu para o fortalecimento de sua autoestima pessoal e profissional, especialmente da Rainha Branca, cuja capacidade profissional foi questionada por pessoas mais próximas.

A aprovação na seleção foi o passaporte de entrada dos colaboradores no “Mundo das Maravilhas e dos Espelhos”, ou seja, no Ensino Superior, como professores universitários iniciantes na profissão. Nessa fase da carreira profissional, as situações vivenciadas variam de professor para professor, posto que dependem da trajetória formativa percorrida por cada um em sua vida pessoal e profissional. No entanto, a despeito das diferenças individuais, entre as experiências formadoras vivenciadas pelo grupo, os sentimentos de descoberta e de sobrevivência (HUBERMAN, 1992), típicos dessa etapa profissional, emergiram de forma similar.

3.3.2 ALEGRIAS, ENCANTOS E DESCOBERTAS: o início da carreira no Ensino Superior

Conforme destacado no capítulo 2, ao longo do processo de formação docente, os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a aprendizagem da docência. É o momento da transição de discente para docente. É o início de um caminho, às vezes nada tranquilo, para tornar-se professor (GARCIA, 1999). As experiências vivenciadas nesse período proporcionam aos principiantes sentimentos e emoções que alternam alegrias e descobertas, tristezas e desapontamentos. Quando essas primeiras experiências são positivas, o professor ganha autoconfiança e segurança em si mesmo, o que repercutirá positivamente em seu futuro profissional.

No momento em que os colaboradores narraram as experiências vivenciadas no exercício da docência universitária, (re)construíram seus processos formativos fundamentados em suas recordações-referências desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente. Essas experiências foram vivenciadas em diferentes tempos e espaços articulando as dimensões pessoais, escolares e profissionais aos seus processos formativos atribuindo-lhes formas de pensar, sentir e agir próprias. Das lembranças dos colaboradores do estudo emergiram alegrias, encantos e descobertas vivenciadas no período de iniciação à profissão, narradas a seguir.

Sobre as descobertas da profissão, o Coelho Branco escreveu:

Em seus portfólios, para minha surpresa, (realmente não esperava), todos os alunos teceram elogios e disseram ter gostado da maneira como a disciplina foi trabalhada, sempre conectando a teoria com a prática. Um dos alunos me deixou ainda mais surpreso quando relatou que era a melhor disciplina por ele cursada até então. Fiquei com uma sensação de dever cumprido e feliz por ter me saído bem com esta turma. Foi um bom exemplo de que podemos nos sair bem quando nos inspiramos em modelos antes por nós vivenciados e que deram certo. [...] É preciso também amar o que se faz. Eu amo inglês e tudo que está relacionado a ele e amo ensinar. Fico feliz quando alguém se interessa pela língua ou diz que passou a gostar por minha influência. Isso não tem preço. Este tipo de recompensa é muito gratificante e supera algumas dificuldades enfrentadas por nós professores, especialmente quando se está iniciando a carreira. (Memorial do Coelho Branco) Eu acho que eu consegui, busquei várias formas para atingir esse objetivo, alunos que me disseram nunca ter

lido um livro em inglês antes e por causa disso tinham lido, ouvi várias vezes eles falando que tinham gostado de tal abordagem, eu gostei disso que você fez professor, vou usar esse tipo de coisa achei legal, você fez uma prova oral, obrigando a gente a ler o livro, sim, mas funcionou, porque eles leram o livro. Eu busquei várias formas para conseguir e de certa forma eu acredito ter contribuído com a formação deles. (Fala do Coelho Branco no sexto encontro).

No fragmento anterior, a “descoberta” no início da carreira é claramente perceptível pelo entusiasmo com o qual o Coelho Branco registrou suas primeiras experiências profissionais. Ser elogiado pela turma por sua performance profissional, além de tê-lo deixado encantado, fortaleceu seu sentimento de pertencimento ao grupo, segurança e autoestima (COSTA; OLIVEIRA, 2007). Esses sentimentos são potencializados e construídos ao longo do tempo, fortemente marcados pelo ambiente de trabalho e pela vida do professor.

É possível inferir ainda que, para o colaborador, o sucesso alcançado deveu-se à sua prática docente voltada para a articulação teoria e prática, inspirada em seus ex-professores, e ao seu amor pela Língua Inglesa e pela profissão docente. Na contra mão das pesquisas de Cunha e Zanchet (2010) e de Papi e Martins (2009), o depoimento do Coelho Branco indicou que ele não enfrentou uma das dificuldades mais comuns dessa etapa profissional: a articulação teoria e prática, provavelmente porque estava ciente que ambas são interdependentes e interrelacionadas, além de fundamentais para o enfrentamento da realidade docente.

É provável que isso tenha acontecido porque ele adotou práticas docentes inspiradas na observação de seus ex-professores (LORTIE, 1975). A adoção dessa prática corrobora os achados de Mariano (2005) ao constatar que é comum os professores iniciantes referenciem-se em seus antigos professores para realizarem um trabalho bem sucedido, são os “mestres-modelo”.

Acerca disso Garcia (1999, p. 118) afirma que:

[...] o ajuste dos professores a sua nova profissão depende [...] das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente.

É possível inferir, portanto, que as aprendizagens adquiridas no período da graduação proporcionaram ao Coelho Branco subsídios para enfrentar a sala de aula configurando-se como uma importante fonte de alegria e contentamento.

Além da “imitação” de práticas pedagógicas bem sucedidas, a afetividade emergiu também como fonte de alegria e encantamento com a profissão na narrativa do Coelho Branco: amor pelo inglês e pela profissão docente. Esse depoimento é bastante interessante, pois conforme esclarecido anteriormente, ingressar no Ensino Superior foi uma “sutil” determinação do pai do colaborador que escolheu o curso pelo amor à Língua Inglesa e sequer imaginava seguir a profissão até então. Demonstra, portanto, que o professor constitui-se professor, não por vocação ou por herança como muitos ainda hoje acreditam, mas sim nas/pelas relações sociais estabelecidas ao longo de sua trajetória pessoal, como no caso do Coelho Branco, durante sua vida acadêmica e no exercício da profissão.

Assumir-se professor universitário transcende as aprendizagens adquiridas com/na formação inicial, implica em querer estar e gostar da profissão, bem como em se identificar com a carreira universitária, exige, nas palavras de Oliveira-Formosinho (2010, p. 49), “[...] integração do conhecimento e da paixão”. A exemplo de todas as outras profissões, a docência requer sim saberes e conhecimentos específicos, mas demanda também amor e comprometimento para que o profissional seja bem sucedido na profissão que escolheu seguir, conforme destacado pelo Coelho Branco.

Na parte final do fragmento, o colaborador reportou-se especificamente a uma atividade desenvolvida que, a princípio não foi bem aceita pelos alunos, mas que depois mostrou-se produtiva e foi bastante elogiada. É possível inferir, portanto, que ao propor a realização de tal atividade o professor ouviu muitas reclamações e enfrentou certa resistência da turma, mas que não curvou-se diante desse desafio, provavelmente porque estava seguro de seus objetivos, confirmando que “aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder” (CAVACO, 1999, p.162). Essa situação potencialmente negativa transformou-se, portanto, em fonte de alegria para o colaborador, graças a seu planejamento e organização, contribuindo assim para sua autoconfiança e autoestima profissional.

Sobre as alegrias, encantamentos e descobertas da docência, a Rainha Vermelha escreveu:

Algumas das aulas que mais me vem à memória facilmente são quando fizemos um relaxamento e a dança medieval em Cultura dos Povos, a entrega de prêmios de Língua Inglesa III, nossa aula prática de Thanksgiving⁸¹ (com jantar e tudo), a caça ao tesouro, entre outras. [...] Ser homenageada na UESPI, ainda mais ao lado de pessoas tão queridas para mim foi como uma renovação do meu juramento. Foi como se cenas passassem pelos meus olhos, nas quais eu reafirmava as escolhas que me trouxeram aqui até hoje, escolhas quais que eu repetiria, lógico que consertaria alguns erros cometidos pelo meio do caminho. Reafirmei meu desejo de levar educação a todos e confirmei que meu lugar no mundo é como professora. (Memorial da Rainha Vermelha) No final do semestre eu fiquei chocada porque os alunos da outra turma me deram um presente e ainda disseram que era o prêmio professora Helena. Professora Helena remete Carrossel, remete àquela professora boa e ainda disseram que, apesar da doença eu consegui dar as aulas deles graças a Deus, consegui dar aula na outra turma também, [...] Aí a outra turma disse, né, que, eu, eu tenho esse lado apegado, eu me apego muito às pessoas, e eles disseram: - Professora, a senhora, não é uma professora qualquer, a senhora senta, olha, porque que você tá ruim, por quê? O que foi que aconteceu? Você quer ajuda? Tá precisando de ajuda? Tá passando por algum problema? Então vamos pra casa, não adianta ficar aqui e estar com a cabeça no problema porque tu não vai render. Então, por isso disseram que eu era humana, assim, é uma palavra comum que a gente usa normalmente "humano", mas quando eles disseram isso pra mim, eu senti né, que tinha aquele sentimento, aí quer dizer que me aproximei deles não só pelo profissional, como amiga, né! (Fala da Rainha Vermelha no quinto encontro)

Provavelmente em virtude de sua natureza dinâmica e proativa, a Rainha Vermelha optou por registrar atividades práticas desenvolvidas em sala de aula, revelando o quanto suas características pessoais orientaram e fundamentaram suas práticas docentes, especialmente sua curiosidade, capacidade de renovação e a busca incansável por alternativas para a rotina da vida cotidiana.

Para a realização dessas atividades, as habilidades da colaboradora foram fundamentais, pois implicaram não apenas em um planejamento estratégico prévio, mas também no compartilhamento de ideias e discussões em grupo. A incorporação dessas habilidades ao repertório de conhecimentos e saberes

⁸¹ Dia de Ação de Graças, comemorado em todos os Estados Unidos na última quinta-feira do mês de novembro.

docentes indica uma prática pedagógica mais autônoma (GARCIA, 1999), pois foi ela quem tomou as decisões, articulando as demandas das atividades às suas necessidades e a dos alunos, além de ter gerenciado e aprendido com a própria experiência.

Ao contrário do Coelho Branco que deixou explícitas suas intenções, articular teoria e prática, ao planejar e executar determinadas atividades, a Rainha Vermelha apenas descreveu com entusiasmo as atividades realizadas, sem fazer nenhuma menção à essa interface da prática docente.

No entanto, a disciplina à qual ela se refere constantemente, Cultura dos Povos, tem uma base bastante teórica, vez que trata do percurso histórico do povo britânico e estadunidense, o que permite inferir que, embora ela não tenha mencionado explicitamente (ou de fato não tivesse consciência disso quando escreveu seu memorial) a realização dessas atividades oportunizou aos alunos a articulação teoria e a prática, o que, nas palavras de Candau (2002, p. 69), “traz em si a possibilidade do educador desenvolver uma ‘práxis’ criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica”. Nesse caso, as atividades desenvolvidas pela professora privilegiaram teoria e prática, pois ao mesmo tempo em que favoreceram a aquisição dos conhecimentos, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciá-los na prática, configurando-se assim como fonte de alegria e satisfação com a docência universitária.

Na sequência do fragmento, a Rainha Vermelha narrou outros episódios felizes: ser reconhecida como uma professora humana, preocupada e amiga de seus alunos. Zabalza (2004) enfatiza que as relações humanas estabelecidas em sala de aula configuram-se como um forte elemento formador na vida do aluno universitário. As pesquisas de Isaia (2003, 2007) e Maciel e Isaia (2011) revelam que uma das maiores dificuldades dos professores universitários iniciantes é a relação professor-aluno. Nas palavras de Freire (1996, p. 11)

Não posso ser professor sem me por diante dos alunos, sem revelar com facilidade [...] minha maneira de ser. Não posso escapar da apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho.

É possível inferir, portanto, que a interação com os alunos, mediada pelo diálogo, pela partilha, pela produção de conhecimentos de forma coletiva com a

participação efetiva discente, configurou-se também como fonte de alegria e prazer para a colaboradora, especialmente em virtude do problema de saúde enfrentado por ela no período, narrado na seção 3.3.3.

A exemplo do Coelho Branco, a Rainha Vermelha também enfatizou seu amor pela profissão, confirmando que, se por um lado, quando o professor realiza seu trabalho com entusiasmo, demonstrando alegria e amor pela profissão (FREIRE, 1996), sente-se profundamente realizado e satisfeito, por outro lado, quando não gosta da profissão a relação professor-aluno torna-se desagradável e nada produtiva, comprometendo assim o processo ensino-aprendizagem.

Sobre as descobertas no início da profissão a Rainha Branca narrou:

[...] Lembro-me bem, da primeira aula, cheguei muito cedo, [...], montei o retro-projetor, pois ainda nem sabia usar data show direito. E o coração? Palpitava em meu peito, como uma bateria de escola de samba, (rsrsrs) mas eu não podia exteriorizar, tinha que me manter firme, pois não queria passar insegurança para meus alunos. [...] Sai da UESPI, muito feliz aquele dia, pois eu consegui atingir meus objetivos da primeira aula, e o que eu deveria fazer, era tomá-la como exemplo, ao planejar as outras aulas, foi o que eu fiz o semestre inteiro. [...] Fiz uma prova e coloquei a seguinte frase para reflexão no final dela: "The mediocre teacher tells, the good teacher explains, the superior teacher demonstrates, the great teacher inspires."⁸² E com letras minúsculas no canto da página uma aluna escreveu: "your're a great teacher"⁸³. Senti-me tão bem, pois era exatamente o que eu queria passar para meus alunos, não apenas inspirar, mas fazê-los saber que é possível fazer que seus alunos tomem gosto da mesma forma que você. [...] Durante a apresentação dos TCC fiquei muito orgulhosa dos meus alunos, mas principalmente orgulhosa de mim mesma, pois as monografias estavam sendo avaliadas pela comissão julgadora e todas elas receberam nota máxima, sei que nota não diz tudo, mas naquele momento, me diziam que os trabalhos haviam sido completados com êxito. [...] Interessante também foi a minha participação na banca examinadora de outras monografias. Eu sempre pensei que o professor que estivesse na banca e fosse avaliar, deveria realmente dar suas opiniões acerca do trabalho e sugestões para melhorá-lo. Eu não queria ser qualquer professor, queria ajudar e avaliar as monografias, e assim eu fiz, li todos os trabalhos, rabisquei e dei as minhas opiniões. Após todas as apresentações sempre dava o meu parecer acerca dos trabalhos, lembro-me que uma das alunas disse que estava esperando as minhas considerações, pois ela julgava importante saber a minha

⁸² O professor medíocre fala, o bom professor explica, o professor superior demonstra, o grande professor inspira (Minha tradução).

⁸³ Você é uma grande professora (Minha tradução)

opinião. Só não gostei do nome que me foi dado “o terror das monografias”, (rsrsrs), mas entendo por que falavam isso. [...] Como a turma que eu dei aula estava se formando, eles estavam providenciando todas as solenidades para a formatura, e para a minha surpresa fui convidada para ser professora homenageada com unanimidade pela turma. Sei o peso que um professor homenageado tem para a turma, por isso senti-me tão orgulhosa de mim. Parece que com aquele convite eu senti uma resposta para o meu trabalho, foi um grande reconhecimento! [...] Duas datas neste período me marcaram, o dia da própria solenidade de formatura, quando fiz parte da mesa de honra, e que foi um momento ímpar em minha vida, e o dia da aula da saudade. Sempre irei me lembrar, na aula da saudade, quando uma aluna ao homenagear os professores disse que eu “regurgitava conhecimento” (rsrsrs), apesar de engraçado, senti-me lisonjeada com estas palavras, (rsrsrs), [...] Outra turma, da qual eu era professora, estava se formando, já neste ano de 2013, e mais uma vez fui convidada para ser professora homenageada, mas acabei sabendo que esta turma havia colocado o meu nome como o nome da turma, imaginem como eu me senti. Quanta honra! [...] Senti orgulho de mim mesma, e percebi que vale a pena fazer tudo em prol de uma boa educação, e percebo que um bom professor faz a diferença na vida de seus alunos. (Memorial da Rainha Branca). Eu só passei por isso uma vez lá na UESPI no bloco sete, agora os meninos estão no bloco oito, justamente com a disciplina Métodos e técnicas, né! Quando eu cheguei para minha aula, duas professoras já tinham pedido artigos para eles! [...] Aí, eu até fiquei assim, meio... assim sem saber realmente o que fazer porque eu estava com uma disciplina que eu ia dar todo suporte, né! Aí eles começaram, né, nesse dia! Aí teve resistência da turma! “Professora, a gente vai fazer três artigos!”. Aí eu é... realmente não tem como vocês fazerem três artigos, mas me desculpem as outras professoras, mas essa é a minha disciplina! [...] Eu juro pra vocês que nesse dia eu fiquei orgulhosa dos meus argumentos! Porque eu soube fazer... inclusive eu soube, eu falei assim pra eles “eu vou falar e eu vou perguntar pra vocês se a gente vai fazer o nosso artigo, aí vocês vão me responder”. Logicamente depois que eu falei foi engraçado demais! Aí eu falei porque que eles iam fazer! Aí no final vamos fazer? Eles “vamos professora, já diga logo quantas páginas são!”. (Fala da Rainha Branca no sétimo encontro interativo) Eu me saí bem na disciplina Fonética como professora! E ouço até hoje palavras deles “eu adorei a disciplina de Fonética”, né! Apesar de todas os problemas, apesar de todas as falhas, né! Que a gente sempre tem! Ninguém é 100%! Mas o aluno chegar pra você e dizer “professora, aquela disciplina foi maravilhosa, eu amo Fonética”, né! É o caso de uma aluna que está fazendo a monografia dela relacionada a isso! Eu amo Fonética, sabe! Então assim é muito maravilhoso. (Fala da Rainha Branca no primeiro encontro).

Diferentemente dos memoriais do Coelho Branco e da Rainha Vermelha, o memorial da Rainha Branca estava repleto de relatos de descobertas da profissão, iniciado com a narrativa detalhada de sua primeira aula na universidade.

Alinhando-se aos escritos de Bozu (2009), essa primeira aula da professora na UESPI foi também sua primeira aula como docente universitária. Provavelmente por isso preparar-se para a aula não foi uma tarefa fácil, gerando sentimentos como insegurança e ansiedade, típicos desse momento profissional. No entanto, assim como para a prova de didática, a colaboradora planejou-se cuidadosamente para ministrá-la, o que garantiu-lhe êxito ao final, apesar do nervosismo interior. Ter sido bem sucedida nessa ocasião foi para ela muito mais que uma fonte de encantamento com a profissão, constituiu-se uma importante base profissional para o enfrentamento das adversidades comuns em sala de aula.

Na sequência da narrativa, é perceptível o quanto ser reconhecida não apenas como uma professora que inspira seus alunos, mas também competente, dedicada e comprometida, está articulado ao sentimento de descoberta e de encantamento com a docência da Rainha Branca. Esse sentimento é fundamental para os professores iniciantes, pois legitima suas práticas, além de assegurar-lhes segurança para exercer sua prática docente (COSTA; OLIVEIRA, 2007), ou seja, emerge como aprendizagem básica para enfrentar a realidade. Além disso, ser reconhecido pelos alunos potencializa o sentimento de pertencimento profissional ao grupo docente. Para os professores iniciantes esse sentimento torna-se basilar para a sua performance profissional, como é possível inferir na narrativa da colaboradora.

Além de ter se sentido muito feliz por ser reconhecida como fonte inspiradora de seus alunos, a Rainha Branca destacou na sequência o quanto sentiu-se orgulhosa de si mesma por destacar-se, não apenas como orientadora, mas também como participante ativa de bancas de trabalhos de conclusão de curso, duas tarefas às quais o principiante é impelido a engajar-se ao assumir a docência universitária e que, pela falta de uma formação adequada para desempenhá-la, também configuram-se como um grande desafio para o professor universitário iniciante (CUNHA; ZANCHET, 2010, BOUZADA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2012).

Para enfrentar esses desafios, uma vez mais, a colaboradora recorreu a seu repertório de conhecimentos e saberes adquiridos experiencialmente durante sua formação inicial, vez que também produziu sua monografia. Nessa perspectiva, Tardif (2002, p. 14) ressalta que:

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ciência prática.

O empenho e comprometimento pessoal e profissional da professora possibilitaram-lhe, portanto, transformar esses desafios em fonte de alegria, satisfação e orgulho, mas também de muita aprendizagem docente.

Na sequência do fragmento, mais uma experiência de superação, geradora de orgulho e autoconfiança, provavelmente porque foi conquistada pela argumentação fundamentada em um planejamento prévio e cuidadoso. É possível inferir, portanto, que estar seguro de suas decisões e de seu repertório de saberes e conhecimentos é uma poderosa estratégia de sobrevivência (GARCIA, 1999) que colabora não apenas para que o professor universitário principiante enfrente e vença as complexidades da prática docente, mas também para que sinta-se mais confiante e orgulhoso de si, diminuindo assim o choque com a realidade.

No excerto final de sua narrativa, a Rainha Branca reportou-se a outra experiência de superação, revelando-se orgulhosa e autoconfiante, alinhando-se aos estudos de Zabalza (2004) ao afirmar que ser professor universitário é um exercício complexo que exige a superação de grandes desafios. No caso da colaboradora, esse desafio mostrou-se ainda maior do que o narrado, pois foi na disciplina de Fonética que ela teve uma das suas piores experiências na graduação, conforme narrado na seção 3.3.3. Para enfrentar e superar esse desafio típico da iniciação à docência universitária, a Rainha Branca precisou adotar práticas docentes específicas para reverter essa situação, desenvolvendo sua capacidade de superação, além de fortalecer sua autoconfiança e segurança profissional.

Em linhas gerais, as narrativas dos colaboradores revelaram que as experiências vivenciadas na sala de aula como professores universitários iniciantes foram momentos que facilitaram a iniciação na profissão e ajudaram a suavizar as dificuldades com as quais se depararam nesse período, sobretudo aquelas vivenciadas com os alunos, fonte principal de satisfação pessoal e profissional.

Na figura abaixo, FIG. 15, sintetizo as alegrias e descobertas vivenciadas pelos colaboradores ao exercerem a profissão docente pela primeira vez no Ensino Superior.



Figura 15: As alegrias e as descobertas no início da profissão
 Fonte: Narrativas autobiográficas orais e escritas
 Créditos da ilustração: autora da tese

Essa constatação alinha-se aos estudos de Lortie (1975), confirmando que o reconhecimento dos alunos é a principal fonte de alegrias e encantamento com a profissão dos iniciantes na carreira, pois está atrelada ao prazer e à satisfação com a aprendizagem e sucesso de seus alunos. Os colaboradores realizaram-se não apenas com as atividades de ensino bem sucedidas, mas também com o vínculo afetivo com a profissão e com os alunos.

Além do reconhecimento de seus alunos e da sensação de dever plenamente cumprido, as narrativas dos colaboradores revelaram outros sentimentos de entusiasmo e euforia no início da profissão decorrentes da autonomia docente e do sentimento de pertencimento a um grupo profissional. De acordo com Freitas (2000), a vontade de acertar e de ser reconhecido, aliada ao compromisso com os alunos, levam os iniciantes a resistir às dificuldades. O entrelaçamento desses sentimentos materializou-se na descoberta da profissão

auxiliando os colaboradores na busca por alternativas de resolução e superação dos problemas.

No entanto, é preciso frisar que determinadas características pessoais contribuem para que as situações difíceis sejam encaradas de forma positiva como, por exemplo, ter disponibilidade para lidar com o imprevisto, não ter medo de enfrentar desafios, além de ser criativo e determinado (PERRENOUD, 2002; ZABALZA, 2004). É possível inferir, portanto, que essas características foram os alicerces para as decisões tomadas pelos três colaboradores.

Nas palavras de Garcia (2009, p. 15), “[...] o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas”. É sobre a “outra face da moeda”, ou seja, a sobrevivência, que tratam as narrativas do indicador a seguir.

3.3.3 SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INICIANTE: frustrações, desafios e dilemas

O período de iniciação à docência universitária é uma etapa fundamental para desenvolvimento profissional, pois é ao longo desse percurso inicial que os docentes adquirem saberes, conhecimentos e habilidades essenciais para a profissão. De acordo com vários pesquisadores⁸⁴, essa fase é considerada como a mais problemática, sobretudo pelo choque da realidade: o enfrentamento de uma realidade adversa, incerta e complexa para a qual não foram preparados para lidar.

A sobrevivência é, portanto, o resultado desse choque inicial com as dificuldades vivenciadas nesse período, de modo que se as primeiras experiências são negativas, desencadeando situações de insegurança e ansiedade, podem tornaram-se fonte de conflitos gerando possivelmente sensações de fracasso e de incompetência. Das memórias dos professores emergiram frustrações, dilemas e desafios vivenciados no período, dentre as quais o Coelho Branco relatou:

⁸⁴ Sikes (1995), Gonçalves (1995), Veenman (1988), Zaragoza (1999).

Agora no Ensino Superior que a gente se depara a primeira vez com a disciplina, a gente não sabe para que rumo ela vai! Então é muito complicado a gente se planejar para o semestre todo, porque a gente não sabe o que vai acontecer, não sabe pra onde é que vai! E realmente foi muito difícil, é muito difícil você pegar disciplina pela primeira vez e sem saber onde ela vai parar e ir improvisando. (Fala do Coelho Branco no primeiro encontro) [...] O processo de distribuição das disciplinas era feito pela própria coordenadora e no meu caso, ela estabeleceu que as disciplinas seriam: "Estrutura e uso da Língua Inglesa" e Literatura Americana I. Ao fazer uma análise de cada disciplina, pensei que não teria problemas com Literatura Americana, pois tive muita afinidade com ela durante a graduação e fiquei apreensivo em relação à outra disciplina, que era relacionada com a Síntaxe da Língua Inglesa, portanto algo um pouco complexo. Era hora então de preparar os materiais. [...] O primeiro semestre de minha prática foi bem complicado. De um lado uma disciplina que tinha afinidade (literatura) e do outro uma disciplina complexa que estava me tirando o sono (Síntaxe). O que qualquer ser humano faria nesta situação? Provavelmente nos dedicaríamos àquela mais complexa e foi isso que fiz. [...] Durante a divisão dos grupos, expliquei superficialmente como eu queria que fosse realizado o seminário. Dentre as exigências, deixei claro que tudo seria apresentado na Língua Inglesa, tanto a parte oral quanto o que fosse apresentado como recurso. Não me ative muito às explicações, pois estava certo de que os alunos já estavam acostumados com esta atividade, afinal já estavam cursando o penúltimo bloco do curso. Posso dizer aqui, francamente, que fiquei muito decepcionado com o que eu presenciei. Com exceção de dois ou três alunos, a maioria deles não demonstrou o mínimo de zelo ou planejamento nas apresentações. Era perceptível a falta de entrosamento entre os membros dos grupos e isso ficou latente quando um deles, formado por seis acadêmicos, apresentou os slides de forma individual, nem ao menos se preocuparam em seguir uma padronização. Outros grupos chegaram a apresentar projeções em português, o que vinha de contramão ao que eu havia solicitado. No final da apresentação de cada grupo, procurava fazer um comentário sobre como o grupo havia se saído e em um destes comentários questionei o fato dos grupos não apresentarem uma padronização na apresentação e a falta de entrosamento entre eles. Fui surpreendido com a resposta de que eles sempre haviam apresentado daquela forma porque eles tinham ocupações durante o dia, o que dificultava os encontros e nenhum professor havia reclamado até então. [...] Um dos alunos escreveu que eu era um professor razoável, e fez uma comparação com uma grande professora do curso, dizendo que eu não chegava aos pés dela. Foi duro ouvir isso, apesar de ter sido falado por um aluno que faltava muito e que não apresentava um bom desempenho, mas mesmo assim não é fácil ouvir isso. [...] A outra história que me marcou foi de uma aluna, a qual a opinião era muito importante. Ela era uma das melhores, senão a mais empenhada da sala e havia chegado aos

meus ouvidos que ela havia comentado que não estava aprendendo nada na minha disciplina. Isso me preocupou, já que quem havia falado isso tinha sido aquela aluna. Então, no dia de receber seu texto com a "self-evaluation" a referida aluna apenas enviou por outro aluno e pediu para avisar que não pôde comparecer por algum motivo. Pedi para que o aluno levasse o material de volta e que ela me procurasse em outro momento e me entregasse pessoalmente. Eu queria muito este encontro, pois a opinião dela era importante para mim. Alguns dias depois ela me procurou na universidade e fomos conversar. No seu texto ela colocou que percebeu meu nervosismo nas primeiras aulas, mas que era aceitável em se tratar de um professor em início de carreira na docência superior e se fosse ela passaria pela mesma situação. Ela seguiu descrevendo minha atuação e afirmou que minhas aulas deixavam a desejar e que não havia aprendido com a minha metodologia. Depois de ler eu agradeci a ela pela sinceridade e que aquelas palavras serviriam de embasamento para a reflexão de minha prática, em busca de uma forma de reverter àquela situação. (Memorial do Coelho Branco)

As narrativas do Coelho Branco alinharam-se aos achados de Bozu (2009) ao afirmar que o primeiro ano de experiência no Ensino Superior do professor universitário iniciante é problemático e estressante. O colaborador contou, não apenas com riqueza de detalhes, mas também com indícios de reflexão, as situações adversas e angustiantes com as quais se deparou à época, algumas relacionadas às disciplinas ministradas, outras relacionadas às necessidades pedagógicas do processo ensino-aprendizagem e outras ainda relacionadas à relação professor-aluno.

Receio e ansiedade acometem a todos no início de uma nova jornada, seja ela de que natureza for, e com o Coelho Branco não foi diferente. No dia da distribuição das disciplinas, o colaborador deparou-se com seu primeiro desafio profissional quando foi incumbido de ministrar duas disciplinas sem receber a devida orientação e acompanhamento, corroborando as pesquisas de Pimenta e Anastasiou (2005) e Pimenta e Almeida (2009). Ele apenas "recebeu" os dois programas das disciplinas, assumindo o compromisso de cumpri-los, contando apenas consigo mesmo para honrá-lo, vivenciando simultaneamente a solidão pedagógica e a insegurança diante da disciplina (ISAIA, 2003).

De acordo com Isaia (2003, p. 373), a solidão pedagógica é "o sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato

educativo”. O professor recebe apenas a ementa das disciplinas e cabe unicamente a ele planejar, executar e avaliar o seu trabalho, recorrendo para isso às suas experiências como aluno da graduação e pós-graduação. Foi esse sentimento que o Coelho Branco vivenciou em virtude da falta de apoio e de orientação tanto por parte da instituição quanto dos professores mais experientes.

No primeiro semestre como professor universitário, a solidão pedagógica foi agravada pela insegurança diante da disciplina, pois das duas disciplinas que foi incumbido de ministrar tinha afinidade com apenas uma, Literatura Americana. Se por um lado ter afinidade com essa disciplina mostrou que, além de conhecer os conteúdos específicos, o colaborador tinha uma preferência pessoal por ela. Por outro revelou que não conhecia os conteúdos específicos da Sintaxe, sequer tinha preferência por ela, razão maior de sua insegurança.

De acordo com Isaia e Bolzan (2009) isso acontece porque, muito embora a preocupação com o domínio dos conteúdos específicos também seja uma característica dos professores experientes, é entre os professores iniciantes que ela é mais acentuada e intensa, especialmente porque o domínio desses conteúdos é reconhecidamente condição *sine qua non* para a pedagogia universitária.

É perceptível que esse sentimento foi provocado não pela ausência de formação pedagógica para o Ensino Superior (saber-fazer), mas sim pela falta dos conteúdos específicos da disciplina (saber), corroborando as pesquisas de Isaia (2006), ao constatar que muitas vezes o professor universitário iniciante ensina conteúdos que desconhece. É possível inferir, portanto, que o Coelho Branco não enfrentou problemas quanto ao repertório didático-pedagógico porque, em virtude de sua formação inicial (licenciatura) e continuada (especialização em Metodologia do Ensino Superior), considerava-se preparado para esse nível de ensino.

A dificuldade em lidar com as necessidades pedagógicas do processo ensino-aprendizagem também emergiu como desencadeadora de sentimentos de angústia, frustração e insatisfação com a Docência Superior. Se por um lado, mediar o processo ensino-aprendizagem é uma tarefa intrínseca à profissão docente, para a qual ele deve ser formado ao longo de sua vida acadêmica e profissional. Por outro a prática docente é incerta e imprevisível, portanto, por mais que o professor seja ou sinta-se formado como o Coelho Branco, ele sempre deparar-se-á com situações diante das sentir-se-á inseguro e frustrado, como revelado.

Acerca dessa dimensão, Papi e Martins (2010, p. 44) ressaltam que:

É no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica.

Provavelmente por isso a vivência dessa experiência configurou-se como recordação-referência para ele que, apoiado nos saberes experienciais adquiridos durante a graduação, deduziu que seria desnecessário orientar os alunos sobre uma atividade de ensino e aprendizagem tão recorrente no Ensino Superior, o seminário, especialmente porque o público era composto por alunos veteranos.

Para sua surpresa, entretanto, ignorar essa necessidade pedagógica do processo ensino-aprendizagem custou-lhe muita frustração e indignação, além de impactar sua prática docente. Isso provavelmente aconteceu devido à imaturidade profissional do professor que, por ser iniciante, ignorou, ou de fato desconhecia, que como não há um aluno igual ao outro, as experiências vivenciadas por cada um são únicas, mesmo quando realizam as mesmas atividades como, por exemplo, apresentar um seminário.

No final da narrativa, o Coelho Branco revelou duas situações muito difíceis com as quais se deparou quando submeteu-se à avaliação de seus alunos. É importante enfatizar que essa decisão partiu do próprio professor para saber a opinião discente sobre sua prática docente, utilizando-as como subsídios para refletir sobre sua atuação a fim de tornar-se um professor melhor.

A realização dessas duas ações, submeter-se a avaliação dos alunos e refletir sobre essa avaliação, não são comuns aos professores universitários iniciantes (CUNHA; ZANCHET, 2010), o que indica que, mesmo sendo principiante na carreira, o Coelho Branco parece conhecer uma característica fundamental para o exercício bem-sucedido da profissão, “o cultivo da humildade e da tolerância” (FREIRE, 1996, p. 74), sobretudo ao dialogar com seus alunos.

O depoimento do colaborador alinhou-se aos escritos de Zabalza (2004) ao destacar, entre as muitas habilidades necessárias à docência superior, o gerenciamento das relações interpessoais como fundamental para a prática docente, pois lidar com pessoas é, simultaneamente um grande desafio e uma fonte de prazer, como revelado pelo colaborador na seção 3.3.2.

É possível inferir que, se por um lado o colaborador sentiu-se magoado por não ter correspondido às expectativas de dois alunos e chateado por ter entendido que é impossível agradar a todos, por outro sentiu-se recompensado com o esforço empreendido e motivado a investir em sua formação para superar aquele obstáculo. Quando um professor se dispõe a refletir sobre suas ações, pensa sobre si mesmo, sobre seus saberes e experiências, o que, sem dúvida, o motivará a reorganizar suas práticas docentes, como explica Isaia (2006, p.78):

A reflexão sobre a própria prática pode ser entendida como condição de formação profissional. É preciso enfatizar que a prática por si só não gera conhecimento. A reflexão na prática, e sobre ela, vai agregar novas formas de atuação docente, em termos individuais ou coletivos; neste último caso, quando há espaço institucional para tanto.

A reflexão configura-se, portanto, não apenas como um exercício obrigatório para quem é professor, mas sim como condição *sine qua non* para o enfrentamento de novos desafios e busca por respostas e soluções.

Acerca dos sentimentos relacionados à sobrevivência no magistério superior a Rainha Vermelha escreveu:

Fui aprovada e então lá íamos nós para a vida de substituto, como já se sabe que não temos muitas escolhas e temos que 'engolir alguns sapos'! Recebi minhas disciplinas que foram Literatura I e Linguística Aplicada à Língua Inglesa, ambas no bloco VI, na época. Ainda bem que a primeira era uma disciplina maravilhosa, que eu adorava, já a segunda, tive probleminhas com ela na graduação, pois foi justamente nessa disciplina que o professor tinha sido injusto comigo e com alguns colegas. O que fazer? Eu não podia passar para os meus alunos o meu descontentamento com a disciplina. Assim resolvi estudar. Outras, quando não se sabe algo devemos estudar. [...] Então eu não aguentava dar aulas, eu as fiz de uma maneira a desejar e isso estava me matando mais do que a doença! Me sentia decepcionada por não ser a profissional que eu costumava a ser e quase cheguei a ficar com depressão, pois por ser perfeccionista estar numa situação daquelas me levava ao desespero. Pedia desculpas todos os dias por ser uma professora horrível e irresponsável. E assumo que neste semestre eu não contribuí em nada. Fora que alguns alunos não entendiam o quão doente eu estava. [...] Durante a disciplina de Literatura II tive alguns problemas com planejamento. O planejamento foi passado e todos aceitaram. Algum tempo depois eles pediram para que houvesse a alteração de uma atividade e eu perguntei como seria a outra atividade. Conversamos, debatemos e

entramos num consenso de uma atividade que substituiria e todos aceitaram perfeitamente a troca. Dias antes da realização da atividade alguns alunos, os mesmos que pediram a primeira troca, queriam trocar a atividade de novo e q eu disse que esta não poderia mais ser modificada, pois envolvia outras pessoas. Outros alunos ficaram firmes e realizaram a atividade enquanto outros desistiram, não foram, inventaram desculpas. A atividade foi realizada com primor pelos alunos que tiveram compromisso e os adolescentes com os quais a atividade foi realizada ficaram imensamente satisfeitos. Quanto aos alunos que não realizaram a atividade ficaram sem a nota, pois os mesmos estavam em sala de aula e votaram pela realização da atividade. Alguns alunos acham que podem obrigar o professor a alterar o planejamento conforme os desejos instantâneos deles e isso não pode acontecer, mas para que o professor tenha argumentos ele precisa se programar. [...] Ao chegar na UESPI, meu entusiasmo era grande, mesmo sabendo que algumas pessoas só fazem inglês por não ter outra escolha e eu pensei que seria capaz de contribuir pelo menos mostrando meu imenso amor pelo inglês. Deparei-me com uma realidade bem adversa, pois geralmente dentro das turmas encontramos uma pequena parcela de pessoas que não querem ser professor, mas nessas turmas atuais é o contrário que acontece, uma pequena parcela quer ser professor, o que nos faz pensar em como será o futuro em nossas salas de aulas, pois ao fim da graduação todos eles estarão, digamos, aptos a dar aula. Muitos deles não se esforçam nem para estudar o inglês. Lembro-me durante a minha graduação os que ali estavam e permaneciam com os anos se esforçavam cada vez mais para aprender a língua. (Memorial da Rainha Vermelha)

Os depoimentos da Rainha Vermelha corroboram as pesquisas de Papi e Martins (2009) e Zanchet (2011) sobre as dificuldades vivenciadas para a sobrevivência no Ensino Superior. A colaboradora, não apenas narrou com detalhes, mas também refletiu sobre as situações desafiadoras com as quais se deparou na iniciação à docência relacionadas às disciplinas ministradas, às suas limitações pessoais, aos conflitos do processo ensino-aprendizagem e por fim ao interesse e envolvimento dos alunos com o curso.

A exemplo do Coelho Branco, a Rainha Vermelha também ressentiu-se do acolhimento ao chegar ao curso e da falta de orientação sobre como conduzir o processo ensino-aprendizagem. É possível inferir que a colaboradora parecia já estar ciente das dificuldades que enfrentaria, não apenas por ser iniciante, mas, sobretudo por ser contratada.

De acordo com a Lei 8.745 (BRASIL, 1993), esses professores devem ser contratados temporariamente para substituir professores efetivos exonerados,

aposentados, afastados para capacitação ou licença. Contudo, a não liberação de verbas para a contratação de professores efetivos é responsável pelo alto número de professores contratados na UESPI, como é o caso dos três colaboradores.

Além das já conhecidas dificuldades enfrentadas pelos iniciantes na carreira, ser contratado ainda acentua essa insegurança, pois corroborando as pesquisas de Koehler (2006), eles são incumbidos de ministrar qualquer disciplina do curso pelo qual foram contratados, como revelaram o Coelho Branco e a Rainha Vermelha. Isso pode afetar tanto o desempenho de alunos quanto de professores, que, diante do contexto, são obrigados a ministrar aulas sobre assuntos que pouco conhecem ou que até mesmo desconhecem.

As limitações pessoais da Rainha Vermelha relacionadas à fragilidade de sua saúde, também foram listadas como causadoras de angústias e insegurança profissional. O termo mal-estar docente (ZARAGOZA, 1999) tem sido comumente utilizado para caracterizar a situação preocupante vivenciada pelos professores em geral relacionados aos seus problemas de saúde.

Muito embora a Rainha Vermelha não tenha atribuído ao exercício da profissão a fragilidade de sua saúde, ela reconheceu que “foi a gota d’água”, pois estava bastante sobrecarregada profissionalmente à época. Além do mal-estar docente, é perceptível que a colaboradora também foi acometida pelo mal-estar pessoal, pois professor e pessoa são as duas “faces da mesma moeda”, o que no período comprometeu sua performance pessoal e profissional.

É possível perceber o quanto o entrelaçamento dos sentimentos de dor, culpa e impotência vivenciados pela Rainha Vermelha “incid[ir]am fundamentalmente sobre a imagem que [ela tinha] de si mesma e de seu trabalho”, pois afetou sua “eficácia docente ao promover um decréscimo da motivação do professor” (ZARAGOZA, 1999, p. 33), conforme revelou. As causas desse mal-estar, ou seja, sua doença, resultaram negativamente em sua performance profissional, diminuindo sua motivação e empenho, aumentando assim os conflitos pessoais e profissionais.

De acordo com o pesquisador, para enfrentar esse mal-estar os professores frequentemente recorrem a licenças médicas, o que não foi o caso da professora que optou por tentar não deixar que as suas crises atrapalhassem suas aulas, faltando quando era necessário.

O senso de responsabilidade e comprometimento com os alunos e com o cumprimento da tarefa assumida foram as razões elencadas pela professora para

tomar essa decisão. No entanto, como é perceptível, essa decisão gerou novos conflitos com os alunos, pois muitos foram solidários a sua dor, mas outros não; fato que acentuou ainda mais seu mal-estar pessoal e docente.

Assim como o Coelho Branco, a Rainha Vermelha também vivenciou um choque com a realidade devido aos conflitos do processo ensino-aprendizagem. No Ensino Superior, esse processo também deve ser orientado por normas, escolhas pedagógicas, objetivos teóricos e práticos, entre outros, imprescindíveis não apenas para um bom relacionamento entre professor e aluno, mas especialmente para a aprendizagem dos conteúdos (MASETTO, 2003). Por isso, é muito importante que o professor estabeleça um “contrato” com seus alunos estabelecendo regras e normas acerca do comportamento esperado de ambas as partes, assim como fez a colaboradora.

Ao ser questionada sobre o estabelecimento desse contrato, ela respondeu que aprendeu com uma de suas ex-professoras que sempre apresentava o plano de trabalho no primeiro dia de aula, indicando uma aprendizagem adquirida quando acadêmica. Assim como o Coelho Branco, a colaboradora imaginou que não teria problemas com o processo ensino-aprendizagem, vez que as atividades tinham sido previamente combinadas e que estavam “contratadas”, no entanto não foi isso que aconteceu.

O depoimento indicou que a Rainha Vermelha adotou, a princípio, uma prática mais aberta e flexível, pois aceitou negociar a atividade ao ser questionada pelos alunos, tentando manter uma relação empática, exercitando sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o processo ensino-aprendizagem, habilidade basilar do professor universitário (ZABALZA, 2004). Contudo, uma vez mais, foi surpreendida com o comportamento de alguns alunos que solicitaram uma nova atividade para substituir a anterior, mas dessa vez manteve-se firme e, fundamentada em seu bom senso, pois outros alunos já haviam realizado a tarefa com êxito, não atendeu à solicitação.

Essa tomada de decisão da professora ocasionou dois conflitos específicos: a indisciplina dos alunos ao se negarem a cumprir a atividade proposta e, conseqüentemente o baixo aproveitamento desses mesmos alunos em virtude do não cumprimento dessa tarefa. Essas duas “faces da mesma moeda” configuraram-se como grandes obstáculos para o trabalho docente da Rainha Vermelha, acentuando sua angústia e insegurança.

No fragmento final, mais uma experiência geradora de sentimentos negativos em relação à profissão, dessa vez específica dos professores de inglês: acadêmicos do curso que demonstraram não se interessar pela docência e outros que sequer se interessavam em aprender a língua. A literatura de formação de professores de inglês (GIMENEZ, 2005; PAIVA, 2005) tem discutido amplamente essa temática apontando as preocupações, assim como a Rainha Vermelha, com a formação dos atuais/futuros professores de inglês.

Silva e Margonari (2003-2004) identificam três tipos de acadêmicos do curso de Letras-Inglês. 1) Aquele que, desde o início, se identifica com o curso e quer ser professor de Inglês; 2) Aquele que, apesar de se identificar com o curso, não se vê como professor e 3) Aquele que não se interessa nem pelo ensino da língua e não se vê como professor. Infelizmente, de acordo com a colaboradora, a maioria de seus alunos à época pertencia ao terceiro grupo, constatação que a entristeceu e preocupou.

De acordo com os pesquisadores, isso tem acontecido porque o alunado tem enfrentado dificuldades para assumir-se tanto como aluno quanto como professor de inglês durante a formação nos cursos de Letras-Inglês, causado principalmente pela necessidade de dominar a língua, vez que conforme previamente discutido, embora o foco do curso seja a formação de professores, para a grande maioria dos licenciandos, ser professor não é a primeira opção.

Sobre os seus sentimentos de sobrevivência, a Rainha Branca contou:

Após a conclusão e o resultado do teste, tive uma reunião com a coordenadora do curso para saber quais as disciplinas que eu iria ministrar. E eis que surge o pesadelo chamado “Phonetics and Phonology”⁸⁵. No mesmo instante, me recordei das minhas aulas de fonética da graduação, e o quanto eu não tinha aprendido, eu só tinha sentia medo e angústia quando eu me lembrava desta disciplina. Tínhamos passado por ela não havíamos aprendido o que era a fonética. Pois bem, falando ainda sobre a disciplina, a qual me traumatizou, eu não tinha a menor ideia por onde começar, a quem recorrer. [...] Eu não queria entrar em uma sala de aula e me ver diante dos meus alunos e não saber o que dizer e fazer. Como eu iria ministrar uma aula, se eu não tinha nenhuma bagagem para tal? [...] Pois bem, falei muito de Fonética, mas minha primeira aula na universidade foi em uma turma de sétimo período, a disciplina foi de Métodos e Técnicas de Pesquisa que recebi com Fonética, a qual também era uma disciplina que eu não dominava, apesar de tê-la

⁸⁵ Disciplina de Fonética e Fonologia

estudado com êxito, não era uma disciplina que eu estava apta para ministrar, mas era a disciplina que havia sobrado para mim, (rsrsrs), pois fui a última professora a entrar no quadro naquele semestre. [...] Meus maiores problemas baseavam-se na falta de experiência que eu não tinha diante de alguns assuntos. Por exemplo, eu sempre combinei todas as atividades do semestre logo no primeiro dia de aula, portanto, marquei um seminário para acontecer quase no fim do semestre, ou seja, elas foram marcadas com muita antecedência para justamente os alunos não poderem se reclamar de falta de tempo tampouco de programação. No referido seminário, uma das alunas não compareceu. Não ligou para comunicar sua ausência, não avisou para seus amigos de sala, tampouco para seus companheiros do grupo do seminário. Eu entrei em um dilema, o que eu deveria fazer? Dar nota zero? O que aconteceu com ela, para ela perder o seminário? Inclusive este seminário era para dar a nota final do semestre. [...] Depois de muitos desafios, outros aconteceram. [...] O primeiro pensamento que me veio foi de que eu não estava preparada para tal desafio, uma vez que eu não havia sido capacitada, nem na universidade e nem em nenhum outro lugar para realizar tal tarefa. Eu sabia que ia ser árdua esta tarefa, e estava pronta para este desafio. No decorrer deste período, tentei dar o máximo de mim, mas foi muito difícil orientar, pois eu não tinha experiência nenhuma como orientadora, só tinha as observações que eu fazia dos meus professores. À medida que os dias iam passando, eu ia ficando mais nervosa pois a conclusão dos TCC iam se concretizando, e eu sempre me perguntava se as monografias faziam sentido (sempre rio com esta observação e que meus alunos não saibam disso!), ou seja se realmente tinham um começo, meio e fim, se o objetivo do TCC havia sido alcançado.
(Memorial da Rainha Branca)

Os escritos da Rainha Branca corroboraram as pesquisas de Maciel e Isaia (2011) e Isaia e Bolzan (2004) entre outras, sobre os desafios e dificuldades vivenciadas para sobreviver no Ensino Superior. A colaboradora registrou suas reflexões sobre essas situações desafiadoras e dilemáticas com as quais se deparou no início da carreira universitária relacionadas às disciplinas ministradas, às relações professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem e por fim às exigências institucionais da docência universitária.

Em virtude do perfil dos colaboradores, é possível confirmar os resultados de Cunha, Brito e Cicillini (2006) e Castanho (2007), entre outros, ao afirmarem que dificilmente durante as reuniões para enquadramento docente os iniciantes são ouvidos e que em virtude disso são “forçados” a assumir as disciplinas preteridas pelos professores veteranos, o que acentuada ainda mais a insegurança e o receio dos iniciantes, conforme relataram os colaboradores. Essas condições de trabalho

oferecidas pelas instituições aos iniciantes na carreira são denunciadas por Lelis (2006) e caracterizadas como perversas.

A exemplo do Coelho Branco e da Rainha Vermelha, em seu primeiro semestre na UESPI, a Rainha Branca também assumiu duas disciplinas diferentes. No entanto, diferentemente dos dois, eram duas disciplinas com as quais não possuía nenhuma afinidade, ou seja, além de não gostar, sabia que não tinha conhecimentos dos conteúdos suficientemente para ministrá-las. Havia ainda um sério agravante, com uma delas teve uma experiência traumática na graduação.

De forma semelhante aos seus colegas, a colaboradora não esquivou-se do desafio, encarando-o com determinação e comprometimento, características fundamentais para seu êxito profissional, pois antes de ministrar as aulas, precisava aprender os conteúdos e preparar-se adequadamente para ministrá-los, vez queria mostrar-se segura e sábia diante de seus alunos.

Muito embora conhecer bem a disciplina seja importante para o sucesso da ação docente, não é suficiente (ZABALZA, 2004), porém conforme previamente discutido, dominar esses conteúdos é considerado o atributo mais importante para a exercer a docência no magistério superior, o que explica a insegurança e medo da Rainha Branca quando assumiu suas turmas.

Também a exemplo do Coelho Branco e da Rainha Vermelha, a Rainha Branca enfrentou dificuldades para lidar com as especificidades do processo ensino-aprendizagem causadas por uma aluna em especial. As palavras da colaboradora revelaram indignação, desapontamento e frustração com a ausência dessa aluna no dia da apresentação de uma atividade avaliativa. Revelaram também um típico dilema docente, especialmente entre os professores iniciantes (MOROSINI, 2000): O que fazer diante de uma situação como essa? É essa incerteza sobre o que fazer que gera sentimentos negativos nos principiantes como confirmou a Rainha Branca que, para superar esse desafio, uma vez mais, recorreu às orientações de professora-espelho.

No fragmento final de sua narrativa, a colaboradora revelou outro choque com a realidade ao deparar-se com uma exigência institucional bastante comum nas faculdades e universidades: orientar trabalhos de conclusão de curso, incumbência geradora de insegurança entre os professores universitários iniciantes como destacam Vieira, Guebert e Filipak (2012). Apesar da surpresa ao ser convidada, pois ela não se achava capacitada para exercer tal tarefa por ser principiante e

também por não ter experiência, uma vez mais a Rainha Branca demonstrou não temer desafios e mesmo com medo de falhar aceitou o convite.

Retomando as narrativas da colaboradora sobre as alegrias com a descoberta da profissão fica claro o quanto o enfrentamento desse choque inicial foi basilar para a sua autoestima e autoconfiança, pois o que começou como uma situação desafiadora tornou-se uma preciosa fonte de aquisição e materialização de saberes e conhecimentos profissionais, sobretudo os experienciais (GARCIA, 1999; TARDIF, 2002). Nesse sentido, além das aprendizagens experienciais, ou seja, aquelas originadas nas vivências dos professores, foi também em seu modo de perceber, interpretar e materializar sua prática que a professora consolidou seu percurso formativo, desenvolvendo-se profissionalmente.

Provavelmente devido à sua condição, iniciantes na carreira universitária, os colaboradores sobreviveram à iniciação à docência a despeito das dificuldades, conflitos, dilemas e preocupações que enfrentaram no período. Esses sentimentos estão relacionados às várias interfaces do trabalho docente, específicas desse nível de ensino: as dimensões do processo ensino-aprendizagem, as demandas dos alunos, a falta de apoio e/ou orientação por parte da instituição e dos professores mais experientes e sobretudo a falta de experiência profissional.

Ressalto que, dentre as dificuldades elencadas pelos colaboradores, algumas não são exclusivas dos iniciantes na carreira, como os conflitos com os alunos e a assunção de disciplinas sem a formação devida; essas também são vivenciadas pelo professorado mais experiente de instituições públicas e privadas (MASETTO, 2002; GATTI, 2010). No entanto, apesar de não serem “privilegio” apenas de quem está no início da profissão, é possível inferir que elas tendem a se acentuar quando vivenciadas pelos iniciantes, como narraram os colaboradores.

Na figura na sequência, FIG. 16, elenco os principais desafios, dificuldades e dilemas com os quais os colaboradores se depararam no início da docência universitária.

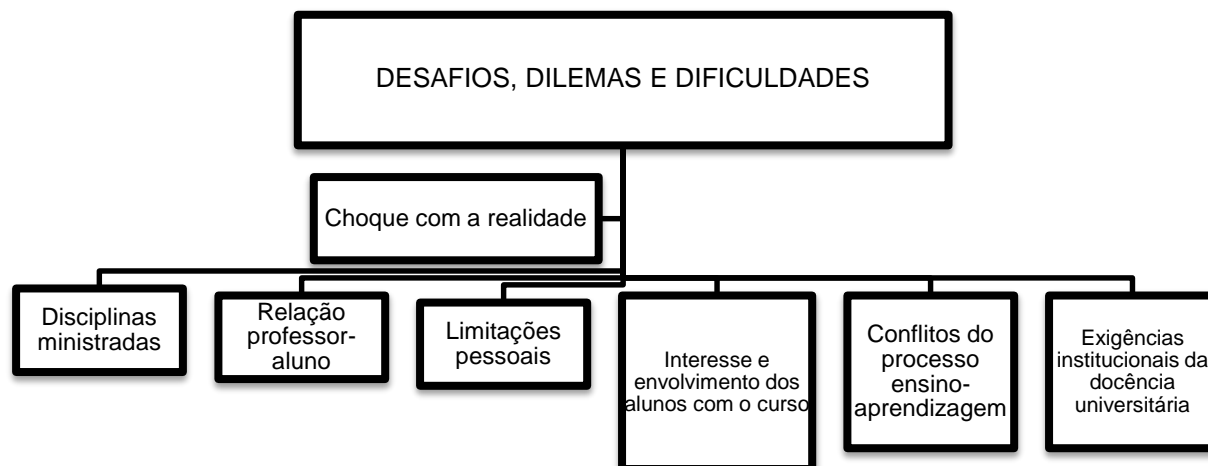


Figura 16: As dificuldades, os dilemas e os desafios no início da profissão
 Fonte: Narrativas autobiográficas orais e escritas
 Créditos da ilustração: autora da tese

As análises das narrativas indicam que a gênese de algumas das dificuldades e desafios vivenciados pelos colaboradores está nas lacunas formativas deixadas pela formação inicial, considerada por Paiva (2003, 2005) como fragmentada e precária porque negligenciam tanto o conhecimento sólido da Língua Inglesa quanto a formação para a docência. Isso contribui sobremaneira para tornar a inserção profissional mais problemática, vez que os alunos-professores não tem sido formados para lidar com a complexidade da profissão docente.

É possível inferir, portanto, que o choque com a realidade sentido e relatado pelos colaboradores ao ingressarem no magistério superior aconteceu também em virtude das expectativas que tinham sobre os alunos com os quais iriam trabalhar, alinhando-se aos escritos de Tardif (2000) e Zabalza (2004) sobre o choque entre o ideal, expectativas dos professores, e o real, o verdadeiro comportamento, diante dos alunos.

Diante das dificuldades, desafios e dilemas enfrentados nessa primeira fase do exercício da profissão, o acompanhamento pedagógico do principiante por um professor mais experiente, especialmente no primeiro ano da docência tem sido amplamente defendido pela literatura internacional e nacional⁸⁶ como essencial para

⁸⁶ Pimenta e Anastasiou (2005), Bozu (2009), Garcia (2009, 2011), Papi e Martins (2010), e outros.

a permanência do iniciante na carreira, especialmente pela segurança, apoio e orientação que esse pode proporcionar ao professor principiante.

Apesar da ampla divulgação de pesquisas acerca da grande relevância desse acompanhamento para amenizar o choque com a realidade, os colaboradores confirmaram não ter recebido qualquer orientação ou acompanhamento pedagógico para auxiliá-los nesse momento de sua trajetória profissional, tornando-se assim os únicos responsáveis por sua sobrevivência na profissão.

Para o enfrentamento das dificuldades e desafios narrados anteriormente, os colaboradores precisaram não apenas recorrer a seu repertório de saberes e conhecimentos previamente adquiridos sobre o saber-fazer, mas também a produzir novos saberes e conhecimentos para lidar com as adversidades com as quais se depararam na iniciação à profissão, temática destacada no indicador seguinte.

3.3.4 O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO: a materialização das aprendizagens docentes

A aprendizagem da profissão docente acontece ao longo da escolarização do futuro-professor conforme indicam Tardif (2000, 2002), Garcia (2007, 2009, 2011) e outros, pois antes mesmo de optarem pelo magistério, os futuros-professores já passaram pelo menos dezesseis anos imersos não apenas em uma cultura escolar, mas também em uma cultura profissional docente. Ao longo desses anos conviveram não apenas com seus professores, mas também com suas práticas docentes e estratégias para materializar o processo ensino-aprendizagem. Desde muito cedo, portanto, esses futuros-professores são familiarizados com o trabalho docente.

De acordo com Tardif (2002, p. 21), “o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira pessoal e profissional”. Dentre desses, as pesquisas sobre/com os professores iniciantes⁸⁷ apontam os saberes e conhecimentos adquiridos com a experiência profissional como basilares para a aprendizagem da docência,

⁸⁷ Ver capítulo 2 desta tese.

fundamentadas em respostas como “eu aprendi fazendo” e/ou “eu aprendi com a experiência”; reforçando a epistemologia da prática profissional.

Acerca disso, o Coelho Branco escreveu:

No decorrer da disciplina, como levava muitos materiais extras, pedi que eles se reunissem e colecionassem tudo e que no final da disciplina me entregassem em forma de portfólio. Anexado a ele, pedi que os alunos produzissem um texto em forma de “self-evaluation”, em que eles iriam fazer uma análise de suas atuações como alunos e também estavam livres para criticar, elogiar e até mesmo dar sugestões sobre minha atuação enquanto professor. [...] Resolvi que iríamos fazer juntos a leitura do material didático e à medida que fossem aparecendo os tópicos faríamos as discussões e eu explicaria o que fosse necessário. Assim foi com minha professora na época e achei que iria me sair bem. [...] Para complementar as aulas optei por quatro autores e obras que representam bem o período nos Estados Unidos e separei a turma em grupos para que apresentassem seminários. [...] Apliquei outra metodologia que consistia em apresentar filmes que eram baseados em autores e livros que estávamos estudando na disciplina, na tentativa de melhorar o entendimento e até mesmo despertar o interesse dos acadêmicos para com a literatura. Partí em busca então dos filmes e iniciamos as sessões, que aconteciam mensalmente. Neste dia utilizava uma projeção grande, para simular uma sala de cinema e ao final de cada sessão eu aplicava uma atividade relacionada com o filme, como forma de fixação dos conteúdos, o que era feito sem muitos problemas. (Memorial do Coelho Branco)

Planejar as estratégias de ensino e de aprendizagem implica em articular a proposta pedagógica da disciplina não apenas às características dos alunos, mas também às possibilidades de materializá-las com sucesso. Por isso, o professor deve adotar uma prática flexível e criativa, sempre disposto a utilizar diferentes atividades para estimular a aprendizagem discente, como fez o Coelho Branco ao utilizar diferentes ferramentas e técnicas didático-pedagógicas como o portfólio, a autoavaliação, a roda de discussão, o seminário e as sessões de cinema em sua prática docente, revelando sua preocupação com a aprendizagem de seus alunos.

A utilização do portfólio e da autoavaliação sugere que o colaborador conhecia a importância de estimular a tomada de consciência e a reflexão dos alunos sobre suas ações (ZEICHNER, 1992, 2008). Essa ação não apenas favorece a participação ativa dos discentes no processo ensino-aprendizagem e fomenta a reflexão crítica, mas também valoriza o pensamento do alunado, propiciando-lhes a oportunidade de refletir e analisar sua própria aprendizagem. Ademais, no caso

específico da formação do professor de inglês, ambas privilegiam a produção escrita, habilidade que, de acordo com Barcelos (2006) e Gimenez (2005), quase não é incentivada e muito menos exigida nos cursos de Letras-Inglês.

Além do portfólio e da autoavaliação, o Coelho Branco utilizou também a roda de discussão, o seminário e as sessões de cinema. Ao ser questionado sobre a razão para a utilização dessas estratégias respondeu que tencionava privilegiar também o trabalho coletivo, além de diversificar as práticas avaliativas e habilidades comunicativas. Encerrou afirmando que elas também estimulam e fortalecem as relações interpessoais, abrindo espaços de diálogo não apenas entre os alunos, mas também com o professor.

A resposta do Coelho Branco sinalizou que as atividades foram pensadas, planejadas e organizadas de forma intencional e consciente (ZABALZA, 2004), revelando uma importante característica do saber-fazer do colaborador e indispensável ao trabalho docente, pois de acordo com Tardif (2000), a prática docente não ser apenas um espaço de aplicação de saberes, mas também um palco de produção de saberes docentes. Os professores, iniciantes ou não, não apenas produzem saberes docentes específicos, mas também são seus detentores.

No que diz respeito às diferentes fontes de aquisição desses saberes, Tardif (2000, p. 51) afirma que são “formados de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”, como revela o depoimento do colaborador que, para realizar as atividades descritas, fundamentou-se em dois: os saberes da formação profissional e os saberes experienciais.

Na contra mão das pesquisas de Morosini (2000), Bolzan e Isaia (2006) e Zanchet (2011) que indicam que os saberes da formação inicial são frequentemente ignorados pelos professores iniciantes quando ingressam na carreira universitária em virtude do choque entre o ideal e o real, é possível inferir que o mesmo não aconteceu com o Coelho Branco, pois, de acordo com sua narrativa, foram esses saberes que fundamentaram e orientaram as atividades realizadas, indicando uma tentativa de aproximação entre teoria e prática.

A articulação desses saberes e conhecimentos, provenientes de fontes diversas, construídos, relacionados e mobilizados pelo Coelho Branco diante das exigências de sua atividade profissional possibilitou a produção de um saber profissional próprio e único. É possível inferir, portanto, que não apenas a

articulação dos saberes teórico-acadêmico à prática docente, mas também a reflexão sobre a prática docente, possibilitaram e, por que não dizer, facilitaram também o exercício inicial da docência do colaborador.

Sobre a materialização das aprendizagens no exercício da profissão, a Rainha Vermelha escreveu:

Lembro-me que pedi uma micro aula na disciplina de Língua Inglesa III e junto com uma ficha que continha os principais pontos avaliativos eu grampeava uma folha para anotar aspectos importantes da aula para depois quando fosse explicar a nota poderia comentar e explicar melhor o porquê daquela nota. Na UESPI nunca tive problemas com as avaliações. [...] Na graduação uma professora sempre levava as atividades no primeiro dia de aula, assim podíamos nos programar para o semestre inteiro. O que eu gostava muito e foi algo que levei para mim. Assim sempre levo meu plano pronto no primeiro dia, fundamentando todas as atividades, pois acho que atividades quando fundamentadas se tornam mais fáceis de serem executadas. Gosto de explicar o que será feita, como será feito e porque será feito, para que não haja dúvidas de que a atividade é útil. [...] Em Língua Inglesa III, tirei uma aula para explicar a fazer plano de aula, pois os alunos estavam com dificuldades. Um deles perguntou se teria que fazer isso todas as aulas, para sempre! Eu respondi que no começo seria o ideal até que eles pegassem o ritmo e conseguissem fazer isso mentalmente. É o planejamento a arma do professor para pautar suas escolhas e decisões e como um soldado que vai a guerra, esse nunca vai desarmado. (Memorial da Rainha Vermelha)

Compreender o processo de aprendizagem da profissão pelo professor iniciante implica em conhecer não apenas a formação inicial desse profissional, mas também as experiências vivenciadas em sua trajetória formativa, posto que ambas estão interrelacionadas.

A exemplo do Coelho Branco, as aprendizagens docentes narradas pela Rainha Vermelha advêm de duas fontes: os saberes da formação profissional e os saberes da experiência, transformados em um novo saber, o saber profissional da colaboradora. Nas palavras de Pienta (2006, p. 110):

O professor iniciante cria e aprende também na prática em virtude de uma necessidade, uma vez que existe uma contradição entre o que aprende na universidade e o que encontra na escola. Minimizar o doloroso e difícil processo de iniciação docente significa trazer para a formação a realidade da prática pedagógica.

Muito embora o “aprender fazendo” seja uma realidade na trajetória formativa dos professores iniciantes, conforme discutido no capítulo dois, e os dados dessa pesquisa também indicam isso, as narrativas dos colaboradores sugerem que, ao contrário do que as pesquisas mostram sobre a formação inicial dos professores de inglês, a formação didático-pedagógica adquirida pelo Coelho Branco e pela Rainha Vermelha na graduação contribuiu para suas performances nessa etapa da carreira.

É possível inferir, portanto, que para exercer a docência cada um deles “aprendeu fazendo” sim, mas não limitou-se apenas a isso, fundamentaram-se também nos saberes da formação profissional. A aprendizagem da profissão, portanto, materializa-se ao longo do tempo, não apenas dos conteúdos teóricos estudados na formação inicial, mas também nas relações entre eles e as vivências da sala de aula. O processo de aprender a ensinar é individualizado e diferenciado, pois depende das formas de pensar, sentir e agir de cada professor.

Dentre as aprendizagens adquiridas na formação inicial e materializadas em sua prática docente, a Rainha Vermelha destacou a utilização de fichas avaliativas, a exposição do plano de trabalho no primeiro dia de aula e a elaboração de planos de aula para garantir um planejamento cuidadoso e sistemático, a fim de preparar-se previamente para os possíveis desafios a serem enfrentados. Com exceção do último, os dois foram aprendidos com sua professora-modelo, previamente mencionada na seção 3.2.3.

Em virtude da natureza do curso, formação de professores, parte-se do pressuposto que durante a graduação os futuros-professores são apresentados às especificidades didático-pedagógicas da profissão. Por isso, a inserção da disciplina de Didática nas matrizes curriculares dos cursos de Letras-Inglês é fundamental. Dentre as interfaces dessa disciplina, a avaliação do processo ensino-aprendizagem e o planejamento não apenas da disciplina como um todo, mas também das aulas configuram-se como basilares para a aprendizagem da profissão.

No que diz respeito à avaliação do processo ensino-aprendizagem, é fundamental que os professores saibam o que avaliar, como avaliar e quando avaliar. No entanto, as pesquisas de Papi e Martins (2012), Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012), entre outras, indicam que avaliar é uma das maiores dilemas do professor iniciante universitário. Em virtude da insegurança dessa etapa profissional,

eles enfrentam dificuldades não apenas para materializar suas práticas avaliativas, mas também para conduzir o processo de forma confiante e firme.

Na contra mão dessas pesquisas, os escritos da Rainha Vermelha revelam que isso não aconteceu com ela, pois espelhou-se nas práticas avaliativas de sua professora-espelho para produzir e realizar suas próprias ações avaliativas.

Além da adoção de práticas avaliativas coerentes e adequadas aos objetivos das atividades propostas, o planejamento sistemático e estratégico da disciplina e das aulas também é imprescindível para uma prática docente bem-sucedida, sobretudo dos professores universitários iniciantes, como revelou a Rainha Vermelha. As dificuldades relacionadas ao planejamento também são apontadas pelos pesquisadores como problemáticas para os principiantes na profissão, sobretudo pela necessidade de adequar as atividades e os conteúdos da disciplina aos interesses dos alunos, sem perder o foco do objetivo geral e da ementa da disciplina.

É possível inferir, portanto, que a colaboradora sabia da importância das interfaces do saber-fazer docente, possivelmente porque ao longo de sua formação inicial adquiriu saberes e conhecimentos didático-pedagógicos que subsidiaram a produção de outros, auxiliando-a a enfrentar as dificuldades da iniciação à docência, elaborando diferentes estratégias para lidar com as diferentes exigências da prática.

Sobre a materialização das aprendizagens docentes, a Rainha Branca escreveu:

[...] Imediatamente liguei para uma professora pedindo ajuda, pois não sabia o que fazer, contei a situação e recebi instruções que até hoje lembro, quando passo por situações similares. Ela me disse que eu deveria primeiro ouvir da aluna qual teria sido o problema de sua ausência, pesar a conversa e aí sim tomar uma decisão. E foi exatamente o que fiz, na aula seguinte esperei ela vir conversar comigo, e logo me confessou que não fora apresentar por pura "irresponsabilidade", palavra dita por ela mesma, e me pediu uma segunda chance. [...] Outro fato que me lembro foi quando eu passei um trabalho de um artigo científico valendo uma das três notas do semestre. É interessante como com a experiência vamos conhecendo nossos alunos. Como trabalho muito na internet passei a adquirir algumas façanhas e a reconhecer quando meu aluno utiliza este recurso. Eu estava certa, ao digitar o título do trabalho, me deparo com o trabalho pronto, ela tinha feito algumas modificações, mas para mim estava claro que havia sido o famoso CTRL C+ CTRL V (cópia e cola). Cheguei à conclusão de que esta aluna, talvez, ao

fazer seus trabalhos sempre fazia-os desta forma, e nenhum outro professor notou. Pensei em apenas dar nota zero, mas meu intuito era fazer com que meus alunos aprendessem com seus erros, e no caso dela, a não mais apenas copiar, mas sim usar a internet para fazer pesquisas apenas como uma base. Chamei-a para conversar, expliquei a situação, falei sobre este tipo de comportamento, pedi que ela refizesse todo o trabalho, por que aquele eu não aceitaria, dei um novo prazo, e reduzi sua nota apenas. [...] Então, a exemplo de outros professores que era a única base que eu tinha, pois ainda não tinha experiência, elaborei uma planilha com todos os requisitos a serem avaliados como postura, coesão e coerência, desenvolvimento do tema, etc. ao todo com dez itens, para eu ter uma forma para avaliar sem ser indagada por nenhum aluno o porquê de tal nota e desta forma dar uma nota correta e merecida. (Memorial da Rainha Branca) Durante minha experiência na UESPI, fazia tudo muito bem planejado, nos mínimos detalhes, eu poderia pecar por outra coisa, mas não queria pecar nesta parte. Eu planejava em um caderno e anotava todos os horários, quantidade de tempo que iria utilizar para cada atividade, inclusive sempre deixando uma atividade extra para qualquer eventualidade, pois sabemos que mesmo planejando algo pode sair do roteiro. (Quarta carta da Rainha Branca)

No trecho inicial desse fragmento, a Rainha Branca retomou uma experiência marcante vivenciada quando uma de suas alunas não compareceu e nem enviou nenhuma justificativa por sua ausência no dia da apresentação de seu seminário. Essa é, de certa forma, uma situação recorrente vivenciada pelos professores universitários, mas que dada às especificidades previamente discutidas acerca dessa etapa profissional, adquire dimensões ainda maiores quando se trata de professores iniciantes, como escreveu a colaboradora que, diante do acontecido, recorreu, uma vez mais, às orientações de sua professora-espelho.

Corroborando os achados das pesquisas de Tardif (2000), Imbernón (2002), Zabalza (2004), entre outros, acerca das limitações da formação inicial que, por mais sólida que seja, é incapaz de antecipar determinadas situações da prática docente, sendo, portanto, impossível formar os professores previamente para lidar com elas, como revelou o depoimento da Rainha Branca.

Em virtude da falta dos saberes da formação profissional, a colaboradora precisou produzir novos saberes para lidar com essa situação específica, referenciando-se para isso nas experiências adquiridas com sua professora-modelo. De acordo com Nóvoa (2010), essas experiências prévias são indicadores da

importante influência que esse tipo de saberes têm na/para a trajetória formativa dos professores, especialmente os iniciantes na carreira, como escreveu a colaboradora.

Diferentemente do primeiro dilema descrito, para resolver o segundo problema a Rainha Branca não recorreu aos conselhos de ninguém, seguiu apenas sua forma de pensar, sentir e agir. Ao ser indagada sobre a razão para ter agido dessa forma, uma vez mais, reportou-se à sua professora-modelo, seu espelho profissional que, em uma situação similar à época da graduação, havia resolvido o problema da mesma forma. A resposta da colaboradora reforça os escritos sobre uma das principais formas de aprendizagem dos iniciantes, a aprendizagem pela observação (LORTIE, 1975) dos professores, especialmente aqueles da graduação.

Lidar com o problema de trabalhos copiados e colados da internet, cada vez mais recorrente no Ensino Superior, demanda dos professores, especialmente dos iniciantes, saberes e conhecimentos que, de modo geral, eles relatam não possuir, pois não são adquiridos na graduação, vez que “existem situações conflitantes, desafiantes, que a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente não resolve problemas” (SCHON, 1997, p. 21). Se não os possuem então, como lidam com essa situação tão desconfortável quando se deparam com ela? Recorrem às experiências vivenciadas em outros momentos de sua vida para nelas se fundamentarem, como fez a colaboradora.

Felizmente, a Rainha Branca optou por uma prática mais reflexiva, mais crítica, mais afetiva e, sobretudo mais humana (FREIRE, 1996) para lidar com a situação, adotando uma prática docente menos autoritária e mais flexível. Primeiro porque refletiu não apenas sobre o processo, mas também sobre as decisões tomadas ao longo do percurso. Segundo porque soube reconhecer o tipo de trabalho que havia recebido, quando muitos professores universitários sequer corrigem os trabalhos de seus alunos. Terceiro porque não adotou uma prática tradicional, pois nesse caso não teria chamada a aluna para uma conversa, teria simplesmente atribuído-lhe nota zero, pois o erro cometido foi gravíssimo. E por fim porque buscou o diálogo para conversar com a aluna sobre o acontecido.

É perceptível, portanto, que diante da situação, a professora não apenas adquiriu novos saberes e conhecimentos, mas também apropriou-se deles tornando-os únicos e internalizando-os de tal forma que passaram a fazer parte de sua base de conhecimentos (SHULMAN, 2002). Sempre existirão situações conflitantes com as quais o professor deve estar apto para lidar e solucionar, construindo assim um

repertório próprio de comportamentos profissionais relativos ao ensinar e ser professor. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992, p. 27) ressalta que:

as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

É possível inferir, portanto, que, em virtude da forma como lidou e solucionou o conflito descrito, a Rainha Branca reverteu uma situação de desencontro, tornando-a em uma fonte de aprendizagem profissional, por meio da reflexão crítica. É possível inferir, portanto, que referenciada nas experiências vivenciadas e nos saberes e conhecimentos aprendidos, a colaboradora foi capaz de ressignificar sua prática adquirindo uma nova perspectiva docente e ampliando seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A exemplo da Rainha Vermelha, a Rainha Branca contou que também “imitou” sua professora-espelho, uma imagem positiva (REALI: MIZUKAMI, 2009), no quesito avaliação do processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior, uma das maiores angústias vivenciadas pelos professores principiantes. É possível inferir, portanto, que para Rainha Branca o processo avaliativo é válido e efetivo, pois estabeleceu conscientemente os critérios avaliativos para orientar, avaliar e revisar o processo ensino-aprendizagem. Na contra mão das pesquisas sobre as dificuldades dos professores universitários iniciantes (MASETTO, 2003), é perceptível que a colaboradora preparou-se para lidar com os desafios do ensino e do processo avaliativo nesse nível de ensino.

No trecho final de seu depoimento, retirado de uma de suas cartas narrativas, a Rainha Branca revelou sua estratégia para enfrentar as adversidades da sala de aula: pensar sua prática docente de forma planejada. De acordo com Cunha, Brito e Cicillini (2006), Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012), entre outros pesquisadores, essa é outra grande dificuldade enfrentada pelos professores iniciantes, especialmente aqueles oriundos dos cursos de bacharelado, sobretudo pela falta da formação didático-pedagógica. É possível inferir, portanto, que lidar com essa interface da docência não configurou-se como um problema para a colaboradora devido à sua formação em um curso de licenciatura.

Ao ser questionada sobre como aprendeu a planejar e sobre os critérios utilizados para planejar, na ocasião em que socializou sua carta narrativa, a Rainha Branca respondeu que aprendeu não apenas observando seus professores (LORTIE, 1975), mas também aos conteúdos aprendidos nas disciplinas de Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e de Estágio Supervisionado 1 e 2 (GIMENEZ, 2002, 2004), revelando reconhecer a relevância de um planejamento sistemático e estratégico para uma aula bem sucedida. Sobre os critérios utilizados para planejar suas aulas, disse que sempre preocupava-se com o perfil do alunado, os objetivos a serem atingidos, as técnicas de ensino e os conteúdos a serem ministrados.

Desse modo, a narrativa mostrou o quanto pensar a ação docente de forma planejada proporcionou segurança à colaboradora, evitando assim surpresas e improvisações, indicando que ter um caminho previamente traçado é uma importante estratégia docente. É claro que, como ela mesma ressaltou, nenhum planejamento é perfeito, pois é sempre contingente e falível e exatamente por isso, não pode ser rígido, deve sempre ser flexível, deixando espaço para a criatividade do professor para lidar com as adversidades e incertezas cotidianas da aula.

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores universitários é articular o ensinar e o aprender, no contexto de sala de aula. No que tange à temática desse indicador de análise, a materialização das aprendizagens docentes no exercício da profissão, as narrativas revelaram experiências vivenciadas pelos colaboradores tanto acerca da aprendizagem de seu saber-fazer quanto sobre a materialização dessas aprendizagens, sobretudo aquelas relacionadas à formação inicial e ao exercício da profissão.

Acerca da formação inicial, as narrativas desvelaram não apenas as aprendizagens adquiridas pelos colaboradores com/pela a observação de seus ex-professores da graduação, mas também aquelas adquiridas com as atividades realizadas em sala enquanto acadêmicos do curso de Letras-Ingês, corroborando os achados de Mizukami e Reali (2002) ao enfatizarem que uma das atribuições basilares da formação inicial é fornecer as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado.

É possível inferir, portanto, que a observação das práticas de professores-espelho e a realização das atividades didático-pedagógicas sugeridas (ou impostas) nas diferentes disciplinas do curso configuraram-se como oportunidades

privilegiadas de aprendizagem da profissão durante a formação inicial, uma vez que não apenas permitiram, mas também facilitaram a iniciação à docência universitária, munindo-os de estratégias múltiplas para lidar com as adversidades e incertezas da prática docente. Sobre isso, Cunha (2006, p. 259) explica que:

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência.

Os escritos também revelaram que foi no exercício da profissão que os colaboradores puderam não apenas testar e materializar as aprendizagens adquiridas na formação inicial, mas também produzir seus próprios saberes e conhecimentos docentes, a partir daqueles previamente adquiridos, fortalecendo e consolidando sua base de conhecimento profissional, fundamentados “[...] em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor” (TARDIF, 2000, p.14).

As pesquisas de Garcia (1992), Nóvoa (1992), Mizukami (2002), entre outros, destacam a importância da prática como lugar do aprender a ensinar, de aprendizagem e construção de saberes da profissão. Nas palavras de Huberman (1992, p. 39), “o exercício da profissão docente inicia-se no momento em que o Professor começa a sua prática, ou seja, é o contato inicial com as situações de sala de aula”. As narrativas também evidenciaram o planejamento como estratégia fundamental para exercer a docência indicando que, além da formação inicial, é na prática em sala de aula que os colaboradores tornaram-se professores a medida que aprenderam a sê-lo.

É possível inferir, portanto, que para os colaboradores o planejamento transcendeu a dimensão meramente técnica para adquirir uma dimensão mais criativa e formativa. Eles não planejaram simplesmente para cumprir as exigências institucionais, mas sim planejaram de forma criativa e comprometida com a promoção da aprendizagem discente.

Adotar essa via de planejamento criativa, livre das amarras burocráticas, possibilitou aos colaboradores não apenas ensinar de forma diferente e tornar as

aulas mais interessantes, mas também desenvolverem-se profissionalmente (ZEICHNER, 2008). Definir a finalidade da aula, organizar métodos e técnicas variados e adequar conteúdo e carga horária demandam mais que tempo, exigem conhecimentos e saberes profissionais específicos, além de reflexão crítica sobre o ato de planejar, não apenas antes, mas também durante e depois.

Dentre as motivações para planejar cuidadosamente as aulas do Ensino Superior, os colaboradores destacaram: mais segurança não apenas para ministrar as aulas, mas também para propor atividades cotidianas e avaliativas como destacaram a Rainha Vermelha e a Rainha Branca, maior liberdade à prática docente decorrente da segurança para adequar e adaptar as ações previamente planejadas como ressaltou o Coelho Branco e por fim preocupação e respeito com a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, como revelaram os três.

O papel atribuído ao planejamento como estratégia basilar para o exercício da docência pelos colaboradores corrobora parcialmente os estudos de Pimenta (2005, 2009), Cunha e Zanchet (2010), Zanchet (2011), entre outros. Os colaboradores, apesar de não possuírem experiências anteriores no magistério superior, revelaram possuir um repertório de saberes e conhecimentos didático-pedagógicos, especialmente no que tange ao processo ensino-aprendizagem, adquiridos em sua formação inicial (graduação) e continuada (especialização). No entanto, quando foram aprovados no processo seletivo, os colaboradores receberam as ementas prontas das disciplinas e como não foram sequer orientados acerca do planejamento, planejaram suas aulas individualmente, reforçando o sentimento de solidão pedagógica.

Na figura abaixo, FIG. 17, apresento a síntese das narrativas dos colaboradores sobre a materialização do saber-fazer.

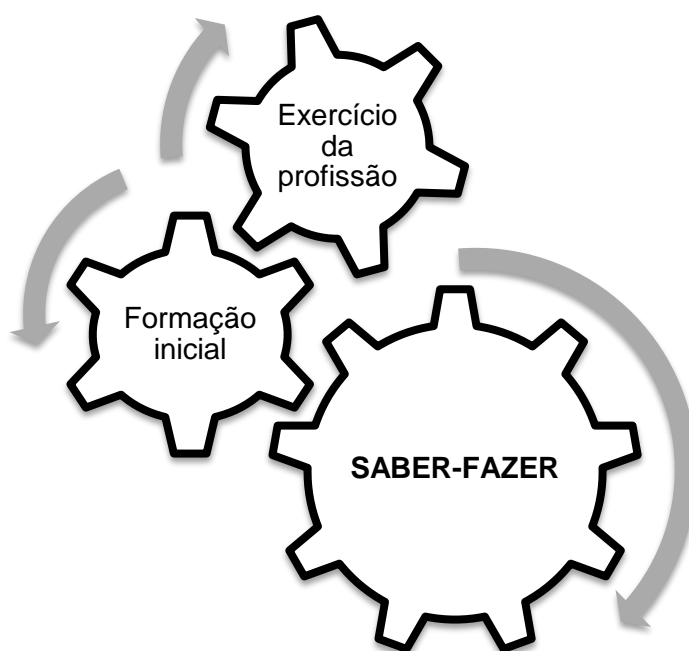


Figura 17: A materialização do saber-fazer
 Fonte: Narrativas autobiográficas orais e escritas
 Créditos da ilustração: autora da tese

Os escritos dos professores confirmam, portanto, a universidade como espaço privilegiado e apropriado para a aprendizagem e materialização do saber-fazer em duas perspectivas interrelacionadas. Primeiro porque a universidade é a instituição formal responsável pela formação inicial (graduação) e formação continuada (pós-graduação). Segundo porque, nas palavras de Nóvoa (1992, p. 16), “é no espaço escolar, no cotidiano da sala de aula, que o professor também encontra subsídios que darão suporte no processo de sua formação”. É no exercício da profissão na universidade, que o professor iniciante materializa e produz conhecimentos e saberes específicos, configurando-se assim como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

Pimenta (2005, p. 29) enfatiza que “[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. É, portanto, no “chão da universidade”⁸⁸ que os professores além de

⁸⁸ Expressão adaptada de Freire (1996).

serem formados e transformados, constroem, desconstroem e reconstróem suas formas de pensar, sentir e agir.

Sob o olhar da experiência e da reflexão, analiso, no eixo seguinte, as possibilidades formativas das narrativas autobiográficas produzidas pelos colaboradores sobre suas trajetórias formativas até o ingresso na universidade como docentes iniciantes e engajamento no grupo como sujeitos da pesquisa.

3.4 DIÁLOGOS AUTOBIOGRÁFICOS: possibilidades formativas do caminhar para si

"Como tudo é esquisito hoje! E ontem tudo era exatamente como de costume! Será que fui eu quem mudei à noite? Deixe-me pensar: eu era a mesma quando me levantei hoje de manhã? Estou quase achando que posso me lembrar de me sentir um pouco diferente. Mas se eu sou a mesma, a próxima pergunta é: 'Quem é que eu sou?'. Ah, esse é o grande mistério!"
(LEWIS CARROLL, 1865)

A exemplo do diálogo travado entre Alice e a Lagarta Azul que ilustra o Capítulo 2, escolhi essa epígrafe para retomar a discussão acerca da pergunta que intriga a humanidade há séculos: Quem sou eu? Muito embora sejam trechos retirados de livros diferentes, a primeira foi retirada do livro *Alice Através do Espelho e O que ela encontrou lá* e a segunda de *Alice no País das Maravilhas*, fica claro o interesse de Carroll em focar esse tema em várias passagens de ambas as obras.

No caso específico da epígrafe dessa seção, após seguir o Coelho Branco, cair dentro de toca do animal, enfrentar dificuldades para segui-lo e para atravessar uma porta muito pequena, a garota come petiscos e bebe líquidos que a fazem crescer e encolher mais de uma vez. Surpresa com todos esses acontecimentos, Alice questiona-se sobre a sua própria identidade, conversando consigo mesma, prática recorrente em ambos os livros também, conforme descrito.

As experiências vivenciadas pela menina tanto no País das Maravilhas quanto no Mundo do Outro Lado do Espelho configuram-se como pistas para ajudá-

la a responder essa indagação filosófica secular, ou seja, a se autodescobrir e se autoconhecer mediada pela reflexão. Ao reconhecer e compreender essas pistas fornecidas pela interação com as personagens inóspitas com as quais se depara em seus sonhos, Alice torna-se capaz de lidar com as adversidades e incertezas enfrentadas em suas aventuras no mundo do inconsciente.

Souza (2002, p. 04) salienta que “história é que nem fio: a gente tece e o fio cresce, a gente inventa e tudo o que a gente tenta se transforma em coisa nova”. De fato, reviver memórias, falando sobre elas, demanda muito zelo e cautela, pois implica em relembrar e reviver não apenas fatos bons e felizes de nossas vidas, mas também acontecimentos ruins e tristes. É como reabrir janelas há tempos fechadas, sem a intenção de realmente abri-las. Se falar sobre nossas lembranças não é tarefa fácil, o que dizer sobre registrá-las por escrito? Há quem diga que pode ser ainda pior, pois escrever é uma habilidade ainda mais elaborada do que falar. Há quem diga que é ainda melhor, pois permite a elaboração prévia e articulação consciente das narrativas. Seja qual for, é sempre um desafio produzir memórias, sejam elas de que natureza forem.

Os excertos desta seção revelaram as experiências formadoras vivenciadas pelos colaboradores no período de realização da pesquisa e potencializadas não apenas pelo engajamento no grupo e produção/socialização das narrativas orais e escritas nas ocasiões dos encontros interativos, mas também pela oportunidade ímpar de produção individual e coletiva de novos saberes, sobretudo os autobiográficos, por meio do caminhar para si, possibilitando assim o (re)conhecimento de si enquanto ser ativo, autônomo e responsável pela própria aprendizagem e desenvolvimento profissional.

3.4.1 FALAR DE SI E DO OUTRO: os encontros interativos

A decisão de utilizar as narrativas autobiográficas orais e escritas para investigar o processo formativo dos colaboradores ao se tornarem iniciantes na docência universitária constituiu-se a tônica teórico-metodológica dessa pesquisa. A opção por combinar fala e escrita justifica-se porque embora a “[...] fala possa

originar uma primeira versão de uma narrativa, essa evolui e se qualifica pela escrita.” (MORAES; GALIAZZI, 2003, p. 12).

As narrativas orais produzidas nos encontros interativos configuraram-se como uma estratégia diferenciada, formativa e privilegiada para o falar de si e falar do outro, pois funcionaram como espaço ímpar para que os colaboradores contassem, ouvissem e discutissem não apenas suas histórias, mas também as histórias dos demais membros do grupo.

Nessa perspectiva, o Coelho Branco refletiu:

Porque eu acho que quando há troca de experiências...quando eu passar por dificuldades eu vou lembrar e vou saber lidar melhor, é como as reuniões do AA em que eles trocam experiências constantemente...nos momentos de dificuldade vai ajudar, eu vou lembrar das experiências e ver que pode melhorar. [...] Estou ansioso para ver o trabalho pronto, eu quero chegar no final do memorial e ver tudo realmente que eu fiz dentro da universidade escrito bem bacana, maravilhoso, a cada encontro vou lembrando de um acontecimento novo (Fala do Coelho Branco no oitavo encontro).

Na pesquisa realizada, falar de si configurou-se como um dispositivo de (auto)formação, pois durante as conversas as narrativas foram utilizadas como mecanismo que oportunizou aos colaboradores tornarem-se “pesquisadores de si” (OLIVEIRA, 2000). Como pesquisador de si, o Coelho Branco refletiu sobre as marcas deixadas nele pela experiência em participar do grupo.

Pensar sobre o que essas marcas fizeram com ele e depois pensar sobre o que ele poderia fazer a partir de então alinha-se à perspectiva de Josso (2004) ao defender que é essa reflexão sobre o que foi vivenciado que a transforma em experiência formadora. Refletir sobre essa experiência foi, portanto, imprescindível para o processo formativo do Coelho Branco, trazendo em seu bojo aprendizagens profissionais, pois, segundo a pesquisadora francesa, a experiência só é formadora quando há aprendizagem.

Compartilhar as aprendizagens acerca da produção das narrativas autobiográficas e da participação do grupo possibilitou que as histórias e experiências deixassem de ser apenas do Coelho Branco e passassem a fazer parte das vidas dos demais colaboradores da pesquisa. É possível inferir, portanto, que engajar-se no grupo, expor-se durante os encontros interativos, compartilhar suas

experiências e apropriar-se das dos demais colaboradores, potencializou o desenvolvimento profissional do professor.

Em sua narrativa, o Coelho Branco também ressaltou a possibilidade formativa dos diálogos autobiográficos como gatilhos de memória, pois ouvir as falas dos demais membros do grupo, além de potencializar reflexões individuais e coletivas, despertou nele lembranças que não haviam sido contempladas em seu memorial e que, por razões conhecidas (ou não), até aquele momento estavam esquecidas. Nas palavras de Josso (2004, p, 130), esse movimento

[...] faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio.

A memória configura-se, portanto, como ferramenta importante para a (re)construção e (res)significação das experiências formadoras vivenciadas pelos professores e compartilhadas por suas narrativas autobiográficas em contexto investigativo-formativo, como, por exemplo, as conversas interativas.

Na perspectiva dessa pesquisadora, esse movimento de tomada de consciência e de compreensão de si permitem que os professores percebam outros desafios, outros caminhos e oportunidades em um processo contínuo de aprendizagem pessoal e profissional. Assim, o compartilhamento das recordações-referências e a vivência coletiva de experiências formadoras possibilitaram ao Coelho Branco um reencontro com suas histórias e memórias, desvelando não apenas o “caminhar para si”, mas também o “caminhar para/com o outro”.

Sobre as possibilidades formativas das narrativas orais, a Rainha Vermelha comentou:

Aquí nós temos muitas possibilidades de discutir coisas que acontecem conosco; às vezes, certos acontecimentos que nem conseguimos entender direito ou deixamos passar sem perceber, assim, pensar sobre tais fatos e mais ainda poder discuti-los é uma maneira de se tornar não só alguém melhor, mas também professor melhor. (Fala da Rainha Vermelha no primeiro encontro).

Essa narrativa alinha-se às pesquisas de Josso (2004) Pineau (2006), Delory-Momberger (2008), entre outros, pois engajar-se no grupo oportunizou à

Rainha Vermelha sentir-se sujeito ativo não apenas de sua própria história, mas também das dos demais membros do grupo, fomentando sua capacidade de produzir novos conhecimentos para lidar com as dificuldades da prática cotidiana. Refletir sobre suas ações e pensamentos em contexto formativo-investigativo, portanto, permitiu que a colaboradora não apenas compreendesse melhor sua própria prática, mas também (re)construísse sua trajetória formativa de forma introspectivo, retrospectivo e prospectiva.

Nas palavras de Cunha (2007, p. 18):

[...] organizar narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveram, e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo

A narrativa da Rainha Vermelha confirmou que formar-se demanda, além da troca de experiências, relações interpessoais e aprendizagens pessoais, pois “[...] os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência” (GARCIA, 1999, p. 4). Partilhar experiências com os demais membros do grupo constituiu-se, portanto, uma fonte de aprendizagem para o trabalho docente para a colaboradora. A fala da professora enfatizou também o papel das narrativas orais como uma forma ímpar de comunicação, pois comunicar-se implica em saber argumentar, justificar, dialogar e também ouvir, habilidades necessárias para a docência em todos os níveis de ensino.

Sobre as experiências vivenciadas nos encontros, a Rainha Branca disse e escreveu:

Após terminar a leitura da minha carta, Renata me perguntou sobre a questão do trauma de alguns alunos referentes a Língua Inglesa que eu havia mencionado na carta. Logo respondi que já fazia um tempo que eu observava esta questão, porém à medida que nossos encontros iam passando para falar de nossas reflexões sobre ser professor, passei a olhar com uma visão diferente, talvez com um olhar mais crítico: (Quarta carta da Rainha Branca) Porque com certeza quando a Priscylla e o João Paulo começarem a ler os deles [memoriais], eu vou me lembrar como eu já me lembrei hoje de um fato que aconteceu comigo; né! Eu posso complementar, não posso? [Renata: pode, pode!] As cartas também, não é? (Fala da Rainha Branca no primeiro encontro). [...] Agora esse fim de semana para eu terminar foi simplesmente...eu sentei mais ou menos meia noite e eu parei de

escrever porque eu simplesmente, disse assim “meu Deus”, era duas e meia da manhã! Porque assim eu me surpreendi porque eu não estava com sono, não estava cansada, entendeu? Fui escrevendo! Então assim, foi engraçado, porque quando a gente começa a escrever, a gente começa a se lembrar e justamente o porquê dessa primeira aqui [...] eu achei muito importante isso...eu tive vontade de colocar lá no final que eu não quero parar o meu memorial aqui! Daqui a muitos anos eu quero publicar um memorial que seja de muitas páginas, para relatar todos os... as memórias, né, as experiências! Eu não sei vocês, mas comigo tudo o que eu aprendi, tanto em teoria, eu aprendi ou lendo ou observando os meus professores! Então eu espero que o meu memorial sirva como inspiração, para essas pessoas que também não tem experiência, que eles se baseiem na minha. (Fala da Rainha Branca no quarto encontro).

A revisão da literatura apresentada no capítulo dois confirmou que, entre os vários desafios enfrentados pelos professores universitários, a dificuldade em compreender as reais interfaces da profissão nesse nível de ensino, é um dos maiores, sobretudo, porque não existe uma formação específica para assumir a docência universitária. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), esse é o cerne da problemática profissional do Ensino Superior, pois a maioria dos docentes não tem ciência do que é ser professor nesse nível de ensino, mesmo os licenciados, como revelaram os colaboradores da pesquisa.

Zabalza (2004, p.144) enfatiza que “[...] o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”. Por isso, o professor deve sempre investir em sua formação para continuar questionando, refletindo, (re)construindo, (re)criando suas práticas para produzir novos saberes e conhecimentos em momentos de troca e de discussão com seus pares como nos encontros interativos, como sinalizou a colaboradora.

O primeiro trecho do fragmento revelou que participar do grupo de pesquisa possibilitou que a Rainha Branca ampliasse seu repertório de saberes didático-pedagógicos também nas dimensões éticas e afetivas da docência, possibilitando-lhe desenvolver suas habilidades, atitudes e valores relacionados à sua vida pessoal e profissional (GALVÃO, 2005; SUÁREZ, 2008). É possível inferir, portanto, que engajar-se nas conversas também potencializou seu desenvolvimento profissional.

A exemplo da Rainha Vermelha, a Rainha Branca também valorizou a socialização das narrativas escritas (memoriais e cartas) e a participação nas conversas interativas como preciosos “gatilhos de memória”, pois por meio delas lembranças e recordações puderam ser recuperadas, bem como detalhes da própria história que estavam guardados (ou esquecidos mesmo) em suas mentes.

Nas palavras de Josso (2004, p. 44)

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens.

Essa potencialidade das narrativas alinha-se às ideias de Benjamin (1994) acerca do papel central da memória para a recomposição da experiência humana, posto que narrar implica em articular a memória ao ato de lembrar, tornando a experiência comunicável, além de motivar a reflexão sobre os acontecimentos e vivências compartilhados.

No fragmento final da narrativa, a colaboradora compartilhou suas impressões e reflexões sobre a escrita do memorial, consolidando-a não apenas como um “lugar de memória” (NORA, 1993), mas também criando espaços para que os colaboradores expressassem e compartilhassem as suas próprias reflexões e sentimentos acerca desta, fortalecendo assim o contexto investigativo-formativo da pesquisa realizada.

Ao compartilhar o processo de escrita de seu memorial, a Rainha Branca destacou seu empenho e empolgação para finalizá-lo, além de enfatizar o desejo de transformá-lo em livro a fim de compartilhá-lo com outros professores.

Nas palavras de Prado, Ferreira e Fernandes (2011, p. 145), “[...] a publicação dos textos produzidos pelos que de fato constroem a educação, narrando suas experiências, revelando suas ideias, analisando o que fazem, é uma conquista de toda a categoria profissional. Quando um educador torna públicos os seus textos, todos ganhamos”. Essa tomada de decisão revelou não apenas a boa vontade da colaboradora em compartilhar suas memórias com outras pessoas, além dos membros do grupo, mas também sua intenção em ajudar outros professores universitários, também iniciantes na profissão, permitindo-lhes conhecer, além de

sua trajetória formativa até o ingresso no magistério superior, suas alegrias e frustrações vivenciadas nesse nível de ensino.

Na figura abaixo, FIG. 18, estão delineadas as unidades de análise que emergentes das narrativas dos colaboradores sobre as potencialidades dos encontros interativos.

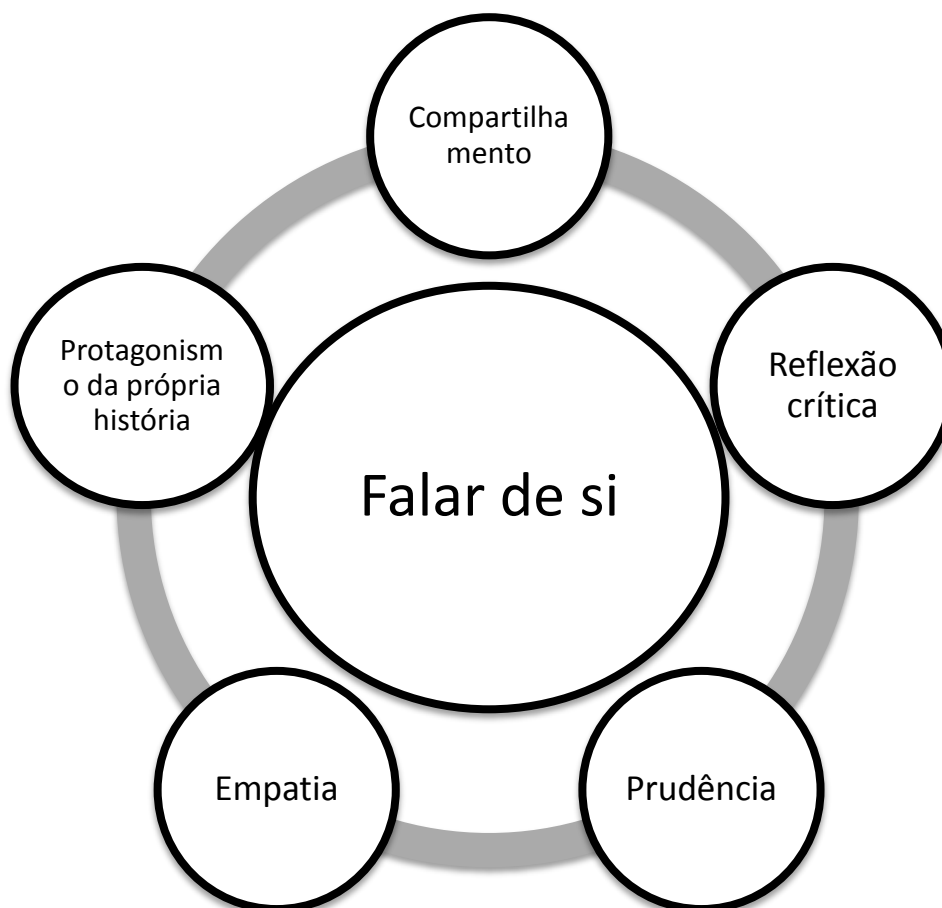


Figura 18: As potencialidades formativas do falar de si
Fonte: Narrativas autobiográficas orais e escritas
Créditos da ilustração: autora da tese

Dentre as reflexões sobre a visita ao passado em busca de memórias dos colaboradores emergiu um importante ponto de convergência: produzi-las aguçou, mexeu e provocou questionamentos em cada um deles não apenas sobre as experiências selecionadas, mas também sobre a razão pelas quais elas marcaram suas vidas, assumindo-se, de fato, como “[...] pessoas que reconhecem seu

engajamento num projeto comum de pesquisa formação através da prática de narrativas autobiográficas" (PASSEGGI, 2008, p. 44).

Reis (2008) ressalta que ao lerem, analisarem e discutirem os memoriais de um docente, os professores-leitores atribuem-lhes formas próprias de pensar, sentir e agir, apropriando-se dessas histórias de forma particular e única, respaldando-se para isso em suas próprias experiências, retirando delas o que considerarem mais significativo. Pensar sobre isso possibilitou que os colaboradores reconstituíssem memórias como sujeitos críticos de sua própria história.

Compartilhar narrativas, apesar da distância entre autor e leitor, permite a aproximação entre ambos, pela identificação com as experiências descritas. Ou seja, as narrativas de professores mais experientes configuram-se como fonte influente de inspiração e conhecimento, estimulando os professores-leitores a refletirem não apenas sobre a profissão, mas também sobre suas práticas docentes.

É possível inferir, portanto, que, em virtude do desejo de publicar suas histórias e memórias, com a intenção de ajudar outros professores iniciantes na docência universitária, a Rainha Branca não apenas reconheceu, mas sobretudo valorizou essa interface formativa das narrativas docentes, que, de acordo com Ibiapina (2008, p. 86),

[...] permite[m] a reconstrução da profissão docente, permitindo que as lembranças sejam reorganizadas, à medida que se traz fatos passados para o presente, a fim de serem reinterpretados. Favorece também processos formativos, a prática reflexiva e a articulação teoria e prática.

Em contexto investigativo, quando falaram de si com os outros e falaram dos outros para si, os colaboradores (re)construíram diálogos autobiográficos, assumindo o protagonismo de suas histórias e reflexões, tornando-se, ao mesmo tempo, autores e intérpretes de suas próprias experiências, apoiando-se para isso em suas memórias e lembranças, mas não reproduzindo-as mecanicamente, mas sim reconstruindo-as reflexivamente com os olhos do presente.

Falar de si e falar do outro possibilitou, o compartilhamento voluntário de reflexões, sentimentos, expectativas, entre outros, constituindo-se um espaço fértil e privilegiado para fomentar novas reflexões, sentimentos, expectativas, entre outros, não apenas sobre a iniciação à docência universitária (desenvolvimento

profissional), mas principalmente sobre o “caminhar para si” (desenvolvimento pessoal) dos colaboradores. No entanto, Passeggi (2008, p. 98) alerta que:

Falar de si, socializar seus dilemas, no grupo, é condição necessária mas não suficiente para a tomada de consciência de si e da alteridade. A transformação das representações sociais exigiu mudanças nas práticas sociais, uma nova forma de (inter)agir no mundo. Para isso, foi preciso ir além do discurso oral, foi preciso narrar por escrito, sua história de vida, rever a trajetória estudantil, analisar a experiência profissional no memorial de formação.

Do falar de si e do outro para a escrita de si e do outro, seguindo a advertência da autora, no indicador de análise seguinte, discuto as possibilidades formativas potencializadas pelos diálogos mediados pela/construídos com a escrita dos memoriais de formação e das cartas narrativas.

3.4.2 ESCRITAS DE SI E DO OUTRO: os memoriais de formação e as cartas narrativas

Na perspectiva biográfico-narrativa, escrever sobre si também configura-se como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. De acordo com Souza (2006), produzir narrativas escritas demanda do professor a capacidade de manusear sua língua materna para escolher e ordenar as palavras de modo que essas possam expressar da forma mais adequada e aproximada seus modos de pensar, sentir e agir.

Nas palavras escritas, os professores podem, portanto, vislumbrar o reflexo das experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória formativa, pois para registrar por escritos essas experiências formadoras eles precisam, além de encontrar as palavras certas, refletir sobre sua trajetória de vida, repleta de alegrias, certezas e possibilidades, mas também de tristezas, incertezas e limitações. Com essa intenção, os colaboradores foram convidados a escrever, além de cartas narrativas, seus memoriais de formação.

Sobre as aprendizagens adquiridas e os sentimentos vivenciados ao produzir esses instrumentos, o Coelho Branco escreveu e falou:

Chego ao final da escrita destas memórias com uma sensação muito grande de felicidade. Depois de relembrar tantos fatos que estão guardados na memória, foi possível perceber minha evolução e felizmente, de forma positiva. O processo de escrita destas memórias serviu para reviver muitas experiências do passado e refletir na forma como foram conduzidas e me fizeram pensar na minha atuação, levantando hipóteses que me fizeram indagar se que poderia ter feito diferente ou deixado de fazer. [...] Confesso que algumas histórias ficaram de fora, procurei selecionar as mais marcantes para colocá-las aqui para vocês. Espero que estas lembranças possam ajudar ou até mesmo inspirar a quem possa interessar, principalmente jovens professores em início de carreira, que como eu, almejam uma educação melhor e mais igualitária para nosso país. (Memorial do Coelho Branco) [...] Depois de ler o memorial, Elaine relatou que esta atividade a ajudou muito a pensar no que já foi, no que é e no que ela quer ser. O memorial ajuda a eternizar o passado e segundo ela foi maravilhoso escrever. Eu compartilho deste sentimento com ela e posso afirmar que é muito bom mesmo. Passei alguns meses para escrever o meu. Fiz devagarzinho, selecionando o que poderia ser interessante de ser falado e agora chegou o momento de compartilhar com vocês. Vamos lá então. Espero que tenham gostado de ler sobre minha história e estou pronto para ouvir suas impressões. (Quinta carta do Coelho Branco) Logo no início Renata chamou atenção para uma parte do que foi lido: "...e até mesmo enxergar em minhas vivências coisas que não havia visto no momento em que vivenciei a situação" (SOARES, 1991). Esta colocação reflete bem todo o processo da escrita de nossos memoriais, que nos permite voltar ao passado e até mesmo entender o porquê de algumas conseqüências de decisões tomadas e esta reflexão nos ajuda hoje, quando estamos mais maduros, mas ainda nos deparamos com decisões a serem tomadas e conseqüências a serem enfrentadas. (Oitava carta do Coelho Branco) Agora em relação à carta, o pensamento principal que eu tive foi um entusiasmo em colocar todas essas experiências no papel porque iam ficar perdidas no ar, pois a memória da gente não é tão poderosa. (Fala do Coelho Branco no primeiro encontro).

O fragmento acima confirma que narrar transcende informar, implica, acima de tudo, em compreender quem somos e como nos tornamos o que somos no presente. A produção dessas narrativas escritas possibilitou ao colaborador empreender uma viagem no tempo cujo ponto de partida foram as seguintes questões: Que professor eu fui/era? Que professor eu sou? Que professor eu serei? As escritas de si, portanto, auxiliaram o colaborador a ampliar sua capacidade de pensar, avaliar e analisar o que não apenas o que fez e faz, mas também fazer projeções para o futuro, remetendo-o, na perspectiva de Souza (2004, p. 75) a uma dimensão de "auto escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio

suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si".

A reflexividade biográfica emergiu como um dispositivo indispensável para o processo, sem o qual o Coelho Branco não teria sido bem sucedido em sua viagem. Zeichner (1993) enfatiza que refletir sobre a própria prática não é um processo espontâneo do professor. Deve ser, além de uma ação intencional, potencializada também por um (ou mais de um) dispositivo(s) externo(s), como no caso da pesquisa: a produção de narrativas autobiográficas.

As narrativas indicaram também que o Coelho Branco tinha consciência das implicações da exposição de suas histórias e memórias escritas, e que, em virtude disso, optou deliberadamente por expô-las de forma cautelosa e planejada, revelando um sentimento de prudência. Lima (2006, p. 128) esclarece que "[...] a prudência está orientada pelo medo de errar, pela vontade e responsabilidade por acertar". Os depoimentos do colaborador revelaram, portanto, a tênue relação entre prudência e memória, pois ser prudente no campo autobiográfico implica na seleção e até mesmo censura de das histórias a serem compartilhadas. Revisitar o passado, portanto, ofereceu subsídios, por meio de experiências prévias, para encaminhar comportamentos e condutas do colaborador no futuro.

A exemplo da Rainha Branca, o Coelho Branco demonstrou grande interesse e alegria em socializar seus escritos não apenas com o grupo, mas com outros professores, interessados em conhecer suas histórias e memórias e também dispostos a aprender com elas. Com essa intenção, o colaborador demonstrou não apenas valorizar, mas também querer dar maior visibilidade à sua produção intelectual, atitude bastante louvável e admirável que deve ser seguida por todos os profissionais da educação vez que, "infelizmente, ao longo da história, o magistério foi tão desqualificado que, [...] a grande maioria dos educadores considera que suas experiências não têm importância suficiente para serem documentadas e se tornarem públicas" (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p. 146).

No excerto retirado da oitava carta, o Coelho Branco utilizou a seguinte citação de Soares (1991, p. 72) "[...] e até mesmo enxergar em minhas vivências, coisas que não havia visto no momento em que vivenciei a situação", trazendo para dentro de sua narrativa uma voz de autoridade⁸⁹. É possível inferir que o

⁸⁹ Termo cunhado por Prado, Ferreira e Fernandes (2011), a partir da categoria "enunciado investido de autoridade" de Bakhtin (1997).

colaborador tenha recorrido a essa voz externa tanto para legitimar e validar as reflexões que apresentou na sequência quanto para isentar-se qualquer responsabilidade sobre o que escreveu.

No trecho final da narrativa, o Coelho Branco reportou-se especificamente à escrita das cartas narrativas, gênero autobiográfico utilizado com a intenção de, durante a escrita, provocar nos colaboradores momentos de retrospectão e reflexão sobre as recordações-referências que marcaram sua trajetória formativa, não apenas no que tange à escrita do memorial e das cartas, mas de todo processo vivenciado no grupo de pesquisa (CHENÉ, 1988; JOSSO, 2004, 2010; DOMINICÉ, 2008). É possível inferir, portanto, que escrever as cartas, registrando suas recordações e reflexões por escrito, possibilitou-lhe não apenas revisitar suas histórias e memórias, mas também compreender por que foram internalizadas a sua forma de pensar, sentir e agir.

Sobre as possibilidades formativas das narrativas escritas, a Rainha Vermelha escreveu:

E como é possível aprender com as experiências dos outros, é através deste memorial, dividindo momentos com meus colegas que viço me tornar alguém melhor e até mesmo enxergar em minhas vivências coisas que não havia visto no momento em que vivenciei a situação. [...] Escrever estas memórias me fizeram refletir muito sobre meus saberes docentes e do quanto eu ainda tenho que melhorar. Sei que este memorial ainda não está encerrado, pois todas as vezes que eu o olho incluo algo novo, mas ao final dele tenho a completa certeza de que estou na profissão certa e de que nem uma outra me faria um ser humano tão feliz quanto eu sou. (Memorial da Rainha Vermelha) Voltando ao memorial da Rainha Branca me identifiquei com ele por diversas vezes, temos muita coisa parecida. A leitura dele me fez lembrar coisas minhas para colocar no memorial sem fim, como eu chamo o meu! [...] Essa minha carta é bem mais curta porque tudo que tinha na cabeça escrevi no memorial! Eu preciso dizer que exercício maravilhoso foi escrever este memorial, me fez refletir e pensar, além de que revendo o que aconteceu pude enxergar pontos que antes não tinha visto. (Quarta carta da Rainha Vermelha)

A exemplo do Coelho Branco, a narrativa da Rainha Vermelha destacou a possibilidade de compartilhar experiências e de aprender com os demais como interface importante das escritas de si para si, corroborando as palavras de Souza (2004, p. 412), pois “o ato de lembrar/narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para um a

compreensão da sua própria prática”. As narrativas da colaboradora revelaram, portanto, não apenas os conhecimentos construídos ao longo de sua vida e do exercício da docência, mas também suas próprias reflexões e percepções sobre o percurso, fundamentais para sua (auto)formação pessoal e profissional.

A consciência de sua incompletude também emergiu dos escritos da colaboradora, coadunando-se com a visão freireana de que “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p.55). É perceptível que a Rainha Vermelha reconhecia-se como inconclusa, em constante processo de formação, “fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeito” (ibidem, p. 91), a partir das experiências vivenciadas nos mais diversos contextos formativos, como, por exemplo, em casa, na escola, no trabalho, entre outros.

É possível inferir que sentimento de inconclusão tenha sido ocasionado, ou quem sabe até mesmo acentuado, por sua visível insatisfação consigo mesma, demonstrada por sua necessidade de sempre buscar a perfeição, alinhando-se a Freire (1996, p. 135), vez que “[...] é possível saber melhor o que já sabe, e reconhecer o que ainda é necessário aprender”. As narrativas indicaram, portanto, que Rainha Vermelha, ao mesmo tempo em que tem consciência que é possuidora de diferentes saberes e conhecimentos, reconhece suas limitações, pois sabe que ainda há muito a ser aprendido.

Os depoimentos da colaboradora confirmaram que escrever as memórias em contexto investigativo configura-se como uma possibilidade formativa, posto que oportunizou aos professores “[...] evidenciar emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido” (FREITAS; GALVÃO, 2007, p. 220). Não apenas o processo de rememoração das recordações-referência para a escrita do memorial e das cartas, mas também o compartilhamento desses escritos em grupo possibilitou-lhe reconstruir, de forma crítico-reflexiva e com os olhos do presente, sua trajetória formativa pessoal e profissional, transformando-os em poderosos dispositivos de formação docente.

A exemplo do Coelho Branco, a socialização dos memoriais e das cartas como espaços e momentos para a socialização não apenas de conquistas e alegrias, mas também de pensamentos, dúvidas e sentimentos também emergiu dos fragmentos da Rainha Vermelha. É perceptível uma aproximação dessas reflexões da colaboradora com os escritos acerca do compartilhamento de configurar-se com

dispositivo privilegiado para a construção de si mesmo a partir das relações com os outros, pois nas palavras de Nóvoa (1992, p. 9) “formar é sempre formar-se”. A autoformação materializa-se, portanto, na interação com os outros, conforme salientou a colaboradora.

Acerca do processo de produção dos memoriais e das cartas, a Rainha Branca relatou:

Finalmente, fiquei feliz em dividir com vocês, um pouco da minha história. Pensei e pensei inúmeras vezes para tentar não deixar passar as melhores e mais significativas lembranças de minha vida. Espero que este memorial sirva para todos como modelo a ser seguido, ou uma fonte de inspiração, afinal, para quem não tem experiência, ler e observar são fatores imprescindíveis para começar uma carreira. (Memorial da Rainha Branca) Depois da minha leitura, vi que precisava corrigir algumas coisas e acrescentar muitas outras, que acabaram passando despercebidas e que me lembrei posteriormente. Tenho certeza que quando eu ler os memoriais do Coelho Branco e da Rainha Vermelha irei ainda lembrar de muitas outras coisas. Isto é o que mais me deixou feliz, pois acredito que ao longo da minha vida não iria me recordar de tantas coisas boas e de outras nem tanto. (Quinta carta da Rainha Branca) Hoje escrevo de forma bem diferente das anteriores, porque tive um problema com meu computador e não tive tempo de para mandar formatá-lo; porém, lembrei das inúmeras cartas que escrevia a mão, antes da explosão e acesso aos computadores e confesso que bateu saudades de alguns amigos que eu me comunicava com cartas com essa, bons tempos aqueles! (Sexta carta da Rainha Branca) Eu comecei a escrever de forma tão natural e a preocupação era escrever para colaborar com o seu trabalho; aí foi tão gostoso assim escrever que eu acabei depois pensando nos meus alunos pensei muito na questão do Coelho Branco e da Rainha Vermelha, foi assim uma mixagem de tudo acabou juntando preocupação com o seu trabalho não foi difícil foi prazeroso, foi rápido, a gente acaba pensando muitas coisas. (Fala da Rainha Branca no segundo encontro). Acho que a gente tem essa questão da troca de experiências e também essa questão do melhorar, eu acho que aqui nós vamos melhorando e com a ansiedade a gente vai querendo acrescentar coisas, até porque quando você vive alguma coisa você sempre quer acrescentar, por exemplo se eu ler o memorial de novo eu vou querer acrescentar coisas novas, através daquilo que a gente já escreveu a gente vai lembrando de pequenas coisas e vai tentando melhorar. (Fala da Rainha Branca no oitavo encontro).

Antes de se dedicar ao processo de escrita, é preciso que o professor-autor seja estimulado a enveredar-se pelos meandros de suas recordações e lembranças para depois, deliberadamente narrar suas histórias e memórias. Para a

Rainha Branca, a mola propulsora para a escrita de seu memorial foi a alegria e o contentamento em poder socializá-lo com os membros do grupo e o desejo latente de compartilhá-lo com outros professores iniciantes na carreira universitária, corroborando as ideias defendidas por Goodson (1992) sobre a relevância da voz do professor ser ouvida, especialmente quando falam do seu trabalho, de que modo que o narrador assuma o protagonismo de suas memórias e histórias.

As reflexões iniciais acerca das escritas de si da colaboradora alinham-se as ideias de Souza (2008) quando ressalta que escrever sobre si não é nem uma atividade mecânica nem técnica; é, além de uma forma de conhecimento de si, um meio de transformação de si, potencializado pela valorização da subjetividade e das experiências formadoras. É possível inferir, portanto, que as escritas de si para si mesma oportunizaram à Rainha Branca escutar a si própria para refletir sobre as suas recordações-referências antes/durante/depois de registrá-las em seu memorial.

Na sequência de sua narrativa, a colaboradora evidenciou outra interface basilar das escritas de si: a assunção de papéis duplos e simultâneos, narradora e leitora. Antes de compartilhar seus escritos com o grupo, ela foi a primeira leitora de suas memórias, “[...] assum[indo] o papel de analista do já escrito [permitindo-se], por assim dizer, o controle de qualidade, do ponto de vista do conteúdo da forma. Aquele que escreve tem de ser, quase ao mesmo tempo, autor, leitor e revisor” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 34). Tornar-se autora e escritora de suas histórias e memórias demandou uma releitura cuidadosa do mundo, exigindo da Rainha Branca um compromisso com seu próprio texto, refinado não apenas durante sua escrita, mas, sobretudo durante sua leitura seletiva.

Na sequência da narrativa, a colaboradora teve-se a um momento específico do processo formativo-investigativo em que, por razões técnicas, precisou escrever uma de suas cartas de forma tradicional, ou seja, manuscrita. O depoimento revelou seu saudosismo do tempo em que a comunicação não era tão fortemente mediada pela tecnologia eletrônica como hoje em dia, corroborando os estudos de Galvão e Gotlib (2000) acerca do desuso ou quase extinção desse gênero textual.

Muito embora as cartas sejam sempre redigidas para um destinatário, contribuem para a formação do remetente porque, a exemplo dos memoriais, escrever demanda do autor não apenas o registro escrito, mas também ler e pensar sobre o que foi escrito. A escrita de si demanda, assim, a reflexão do próprio autor, o

pensar sobre si mesmo, revelando-se como uma estratégia autoformativa, conforme destacado pela colaboradora.

Alinhando-se à perspectiva de Souto Maior (2001), Cunha (2002), Silva (2002), entre outros, o depoimento da Rainha Branca confirmou que escrever cartas possibilitou uma maior aproximação com sua própria história e com as histórias dos demais membros do grupo, pois fomentou o intercâmbio de informação e aproximou autora e leitores ao compartilharem suas histórias e memórias, abrindo espaço para a imaginação, empatia, cumplicidade, alteridade e solidariedade.

Na figura abaixo, FIG. 19, apresento o desenho analítico das unidades temáticas acerca das potencialidades das escritas de si para si e para o outro.



Figura 19: As possibilidades formativas das escritas de si
Fonte: Narrativas autobiográficas orais e escritas
Créditos da ilustração: autora da tese

Escritas de si, escritos autobiográficos, escrita autorreferencial, narrativas autobiográficas escritas; enfim são múltiplas as expressões que congregam o gênero de escrita em que o professor-autor escreve sobre si mesmo a fim de potencializar seu desenvolvimento pessoal e profissional, vez que, por meio da escrita, “o sujeito pode refletir e construir conhecimento explícito e a consciência

metacognitiva, pela possibilidade de verificação do discurso escrito enquanto produto de pensamento, de objetivação da experiência pessoal” (OLIVEIRA, 2000, p.154). Nessa perspectiva, escrever sobre si para si mesmo fomenta o autoconhecimento, potencializando assim o caminhar para si.

Ao olharem para si e também para o outro quando escreveram suas histórias e memórias estimulou os colaboradores a refletirem não apenas sobre sua trajetória formativa, mas também a (re)conhecerem os momentos-charneira que os encaminharam para novas direções, especialmente na universidade como acadêmicos e depois como professores iniciantes, evidenciando assim o potencial formativo das narrativas autobiográficas escritas.

A socialização dos memoriais de formação e das cartas narrativas nas conversas interativas promoveu identificação entre os colaboradores, pois muitas das memórias narradas por cada um deles se aproximavam de situações vivenciadas pelos demais configurando-se assim como potentes “gatilhos de memória” que, entre outros, (re)encaminharam tanto os escritos que já haviam sido produzidos até aquela ocasião quanto os que seriam produzidos *a posteriore*.

As narrativas escritas compartilhadas no grupo oportunizaram, portanto, o encontro dos colaboradores para compartilharem experiências, saberes e reflexões, abrindo, além de um novo campo de possibilidades e problematizações, um novo espaço para a ressignificação de experiências, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente. Isso porque, foram estimulados a desenvolver uma atitude crítico-reflexiva (SCHON, 1992), assumindo-se como professores reflexivos diante da retrospectiva de sua trajetória de vida e participação no grupo de pesquisa.

Os colaboradores também (re)conheceram a importância de registrar por escrito suas narrativas autobiográficas eternizando assim suas histórias e memórias tornando-as leituras privilegiadas não apenas para si mesmos e os demais membros do grupo, mas também para outros professores iniciantes, porque “a escrita é uma arma poderosa, senão por outra razão, porque seu destino é a leitura. A escrita documenta. Comunica. Organiza. Eterniza. Subverte. Faz pensar. A nós mesmos e aos leitores” (SOLIGO; PRADO, 2007, p. 35).

Em suas narrativas, os colaboradores escreveram também sobre as mudanças pelas quais passaram ao longo de suas trajetórias ilustrando-as, especialmente com exemplos sobre o início da docência universitária, reportando-se

ao que fizeram e a como pensavam nesse período e como essas ações e pensamentos foram revisitados e refletidos no contexto formativo-investigativo da pesquisa. Nas palavras de Zabalza (2004, p. 10).

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender.

Corroborando as ideias destacadas pelo autor, ao escreverem sobre si, para si e para o outro, cada colaborador narrou em seus textos autobiográficos não apenas acontecimentos pessoais, mas também aqueles relacionados à escolha da docência, à vida acadêmica, e, sobretudo, ao exercício da docência universitária e à participação do grupo, conforme foram solicitados. Para tanto, cada professor precisou visitar, avaliar e (re)organizar suas histórias e memórias, revelando, assim, seus olhares sobre si mesmos, seus desejos, expectativas e dúvidas, construídas, desconstruídas e reconstruídas até então.

Em síntese, o *corpus* analisado nesse eixo temático corroborou o referencial teórico adotado acerca das potencialidades formativas das narrativas autobiográficas orais e escritas, fomentando novas formas de pensar, sentir e agir dos colaboradores da pesquisa. Os diálogos autobiográficos tornaram-se formativos quando os professores assumiram o papel de colaboradores de sua própria formação conscientizando-se não apenas da necessidade de auto avaliarem-se, mas, sobretudo da necessidade de desenvolverem-se enquanto pessoa e profissional.

As narrativas autobiográficas configuraram-se, portanto, como estratégias formativo-investigativas poderosas, não apenas por oportunizarem aos colaboradores da pesquisa a (re)significação e reconfiguração dos espaços, dos tempos e das experiências vivenciadas, mas também por possibilitar-lhes reconhecerem-se como parte integrante e basilar de uma história que não é apenas sua, mas de toda sociedade.

Retomando a epígrafe deste capítulo sobre falar sempre a verdade, pensar antes de falar e por fim escrever o que falou, reafirmo que essa foi a linha de epistemológica que orientou não apenas a produção das narrativas autobiográficas dos colaboradores acerca das experiências vivenciadas ao longo de suas vidas, mas

também a escrita dessa seção e de toda a tese em virtude de sua da natureza biográfico-narrativa adotada nessa pesquisa.

Esclarecidas as aprendizagens adquiridas pelo Coelho Branco, Rainha Vermelha e Rainha Branca ao longo de suas trajetórias formativas até tornarem-se professores universitários, convido você leitor a encaminhar-se à seção seguinte: **De volta do Mundo das Maravilhas ou Os achados do Espelho? O fim da história?**, em que respondo, não apenas as perguntas que motivaram a escrita dessa história, mas também apresento minhas reflexões pessoais acerca da pesquisa realizada.



FIGURA 20: Alice é finalmente coroadada rainha

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=alice+lewis+carroll&client=firefox-a&hs=1rg&rls=org.mozilla:pt-Falice-no-pais-do-espelho-quando-uma.html%3B248%3B370>.

DE VOLTA DO MUNDO DAS MARAVILHAS OU OS ACHADOS DO ESPELHO? o fim da história?

“Ah, como é bom ter chegado aqui! Que é isso na minha cabeça?” perguntou-se aflita, erguendo as mãos para segurar algo muito pesado que lhe cingia estreitamente a cabeça. “Como é que isso pôde vir parar aqui sem eu saber?” murmurou, enquanto levantava o objeto e colocava-o no colo para saber do que se tratava.
(LEWIS CARROLL, 1871)

Depois de atravessar o tabuleiro de xadrez, enfrentar obstáculos, viver aventuras, interagir com diferentes personagens, filosofar sobre questões milenares, obedecer regras até então desconhecidas, entre tantos outros, Alice finalmente foi coroada rainha no nono capítulo, A Rainha Alice, do livro *Através do Espelho e o que ela encontrou lá*. Na ocasião, a menina vivenciou sentimentos e emoções, simultaneamente confusos e controversos: surpresa por chegado à oitava casa; aflição diante do que aconteceria a seguir; curiosidade para saber como aquele objeto pesado, a coroa, havia aparecido repentinamente em sua cabeça e por fim, alegria, entusiasmo e deleite, não apenas por ter chegado ao final do jogo, mas sobretudo por ter alcançado seu objetivo de forma exitosa: tornar-se Rainha.

Assumindo-me, uma vez mais como Alice, chego ao final, ainda que provisório, dessa história, vivenciando os mesmos sentimentos e emoções que a garota, ainda que em perspectivas diferentes, com exceção da última.

Surpresa ocasionada não pela imprevisibilidade da conquista, vez que a pesquisa foi cuidadosamente planejada e executada, mas sim pela admiração por ter conseguido chegar ao fim dessa empreitada iniciada em outubro de 2010, com a elaboração do projeto de pesquisa, bem antes do previsto. Aflição causada não pela angústia, pois, ao contrário do que acontece com muitos pesquisadores, raras foram as vezes que nesse percurso esse sentimento tomou conta de mim, mas sim pela ansiedade em compartilhar o final dessa história com meus pares e demais interessados. Curiosidade provocada não para saber o que terei diante de mim doravante, posto que, desde o princípio sempre soube que concluir a redação deste relatório de pesquisa seria a minha “coroa”, mas sim pelo interesse em contribuir

com o estado da arte sobre as narrativas autobiográficas, a iniciação à profissão docente e a aprendizagem da docência. E por fim, alegria, entusiasmo e deleite que, a exemplo da menina, foram suscitados, não apenas porque essa jornada foi concluída, mas, sobretudo porque esforcei-me ao máximo para que fosse finalizada a contento. É sobre isso que trato a seguir, referenciando-me para isso nas indagações com as quais encerrei a apresentação desta tese.

O que Alice pretendia quando resolveu seguir o Coelho Branco e quando entrou no Mundo dos Espelhos? foi a primeira (ou seriam as duas primeiras?) pergunta(s) que me propus a responder. Apoiando-me nos enredos de ambas as histórias a resposta é relativamente simples: satisfazer sua infundável e imensurável curiosidade, uma das marcas registradas de Alice e também uma das minhas; razão pela qual decidi empreender esta jornada, adentrando ao País das Maravilhas e ao Mundo dos Espelhos, ou seja, o Ensino Superior, em busca da resposta para a seguinte questão-norteadora: Que experiências vivenciadas pelos professores do curso de Letras-Inglês, antes do exercício da profissão docente e no início da carreira, configuram-se como formadoras ao se tornarem profissionais do Ensino Superior?

Para responder essa indagação, referencio-me, uma vez mais, em outra pergunta (ou seriam duas?) com a qual também finalizei a apresentação desta tese: Que respostas ela encontrou quando voltou de lá e o que aprendeu em/com ambas as viagens? Nesse caso, como são duas respostas distintas, porém articuladas, tratarei de cada uma delas separadamente para depois entrelaçá-las na sequência.

Com o intuito de responder a questão norteadora, busquei, de forma geral, Conhecer e analisar as narrativas autobiográficas dos professores do curso de Letras-Inglês da UESPI, iniciantes no magistério superior, acerca das experiências formadoras vivenciadas antes do exercício da profissão docente e no início da carreira. Para isso, os três colaboradores foram convidados, em abril de 2012, a narrar tanto de forma oral, participando das conversas interativas e socializando a produção escrita, quanto escrita, elaborando memoriais de formação e redigindo cartas narrativas, as experiências marcantes que vivenciaram ao longo de suas vidas, incluindo aquelas vivenciadas como professores universitários iniciantes, e consideradas basilares para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

As narrativas registradas nas conversas, nos memoriais e nas cartas possibilitaram aos colaboradores não apenas a reconstrução de suas trajetórias

formativas, mas principalmente a reflexão crítica sobre suas experiências formadoras, alinhando-se à perspectiva de Josso (2004, p.43), vez que “as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhe ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”. As singularidades e as subjetividades das narrativas permitiram, portanto, que os professores, referenciando-se em suas memórias e lembranças, articulassem as diferentes interfaces de suas experiências formadoras às suas aprendizagens profissionais.

Como desdobramento do processo de pesquisa, no que tange ao primeiro objetivo específico, Descrever e analisar as recordações-referências dos colaboradores da pesquisa revelando tempos, espaços e contextos de formação e aprendizagem da profissão antes do ingresso no Ensino Superior, as narrativas de formação foram organizadas e analisadas em dois eixos temáticos e seus respectivos indicadores de análise consoante as recordações-referências constituídas na/pela vivência em família, primeiro eixo, e na/pela escolarização na Educação Básica e no Ensino Superior, segundo eixo.

Cada um dos colaboradores escolheu não apenas que recordações-referências de sua infância e juventude narrar e compartilhar, mas também como reconstituir sua trajetória formativa até o ingresso no magistério superior. Escreveram e falaram sobre momentos felizes e tristes, recordaram fatos e acontecimentos da infância e da adolescência, destacaram a busca por melhores condições de vida, valorizaram suas origens familiares e laços fraternais. Relembrou momentos marcantes da escolarização, incluindo o primeiro contato com a Língua Inglesa na Educação Básica. Descreveram situações desafiadoras como ingressar no curso de Letras-Inglês da UESPI, valorizando essa conquista como uma vitória pessoal. Evidenciaram na vida estudantil e acadêmica o entrelaçamento das práticas de seus ex-professores às experiências vivenciadas como referências para sua prática docente e formação profissional. Reportaram-se a situações marcantes que inspiraram a opção pela docência como profissão, revelando os encantos e desencantos com a escola e com a universidade, olhando do presente para o passado e projetando o futuro, corroborando as palavras de Lima (2003, p. 39), vez que “aprendizagem profissional configura-se como um processo, e não como mera soma de eventos, baseado em diversas experiências e

conhecimentos, o qual se inicia antes da preparação formal para a docência e prossegue ao longo da carreira”.

O ser e o fazer-se professor universitário foi confirmado como uma atividade complexa pelos colaboradores cuja reconstituição da trajetória formativa remeteu a experiências marcantes vivenciadas muito antes de seu ingresso na Docência Superior. Esses movimentos constitutivos emergiram como um processo dinâmico, interpessoal, não-linear e não-intencional ao longo de suas vidas, fortemente influenciados pelas práticas de seus ex-professores. Além dessa aprendizagem adquirida pela observação, para o exercício profissional da docência as experiências vivenciadas nas atividades de ensino durante a formação inicial configuraram-se como amplamente formativas para o processo de aprender a ensinar dos colaboradores, confirmando o destaque dessa importante etapa para sua formação e desenvolvimento profissional.

Além da formação inicial, o exercício da prática docente também foi confirmado como espaço privilegiado para a formação e desenvolvimento profissional dos colaboradores pela materialização do segundo objetivo específico: Caracterizar e analisar as experiências vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa ao se tornarem professores iniciantes no Ensino Superior, pois “a partir do momento que assumem uma sala de aula, a docência passa a ser uma profissão, uma nova profissão que dependerá dos saberes da área que já trazemos, mas também dos saberes próprios da profissão de professor” (ANASTASIOU, 2003, p. 175). Por isso, as narrativas de formação dos colaboradores foram organizadas e analisadas no terceiro eixo temático e seus respectivos indicadores de análise.

Acerca dos processos formativos vivenciados na/pela prática profissional na assunção da profissão, os depoimentos dos colaboradores revelaram sentimentos de angústia, de euforia, de ansiedade, de incerteza, alternando momentos relacionados à sobrevivência e à descoberta da profissão. Elencaram fatores intrínsecos e extrínsecos como motivadores para a decisão de assumirem a docência universitária. Descreveram a preparação e a realização da aula de didática do processo seletivo em que recorreram a ajuda de seus pares para executá-la. Relacionaram a identificação com a carreira universitária e sua prática docente às suas referências de professores-modelo. Destacaram a solidão pedagógica e a insegurança diante das disciplinas a serem ministradas, além das necessidades pedagógicas do processo ensino-aprendizagem, o distanciamento entre os alunos

ideais e os reais e a busca constante por técnicas e estratégias de ensino atraentes como aspectos dificultadores da prática docente nessa etapa profissional. Evidenciaram a afetividade entre professor e aluno, a satisfação com a aprendizagem discente, o status social da docência universitária, bem como o compromisso com a formação de futuros professores de Língua Inglesa, o entusiasmo com o reconhecimento e valorização de suas ações profissionais como responsáveis pelas alegrias e encantamento com a docência. Refletiram sobre a aquisição, materialização e produção dos saberes profissionais como fundamentais para sua prática docente. Assumiram-se como aprendizes e em constante processo de formação. Reconheceram que para sua atuação profissional se espelharam e se inspiraram nas formas de saber, saber-ser e saber-fazer de seus antigos professores considerados como modelos a serem seguidos (ou não), corroborando as palavras de Tardif e Raymond (2000, p. 14) acerca desse período em que:

[...] a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. [...] Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria.

A iniciação à docência é marcada, portanto, por sentimentos conflitantes e, ao mesmo tempo determinantes para a permanência ou não do professor na profissão, bem como para o tipo de docente que ele será, que pode ser vivenciada pelos iniciantes como fácil ou difícil. Muito embora em seus depoimentos os colaboradores tenham elencado as muitas dificuldades com as quais lidaram nesse período, os três foram unânimes em afirmar que essas dificuldades foram transformadas em desafios a serem enfrentados e vencidos, não se deixando abater por elas, demonstrando não apenas coragem e disposição, mas também determinação e comprometimento com a profissão.

Ademais, referenciando-me em Garcia (1999) encontrei nos colaboradores características que me permitem defini-los como bons professores universitários, ainda que iniciantes na carreira. a) Capacidade de comunicação, pois

demonstraram ser hábeis comunicadores tanto em inglês quanto em português nas quatro habilidades linguísticas: ler, falar, ouvir e escrever; b) Atitudes favoráveis aos alunos, vez que mostraram-se sensíveis tanto aos aspectos afetivos quanto cognitivos dos discentes; c) Conhecimento do conteúdo, ainda que em algumas situações tenham sido “obrigados” a ministrar disciplinas não afins, dedicaram-se com afinco e determinação a fim de apreenderem os conteúdos; d) Boa organização do conteúdo e do curso, posto que, o planejamento não apenas das aulas, mas de toda a disciplina emergiram como marca registrada de suas narrativas; e) Entusiasmo com a matéria, facilmente perceptível pela alegria e satisfação com a qual narraram as experiências bem sucedidas vivenciadas nas disciplinas afins; f) Justo nos exames, referenciando-se para isso em critérios pré-determinados e previamente negociados com os alunos; g) Disposição para a inovação, vez que constantemente utilizavam recursos didáticos diferenciados e propunham atividades estimulantes e desafiadoras; h) Estimular o pensamento dos alunos, pois revelaram sempre estarem dispostos a ouvir não apenas as opiniões dos alunos, mas também suas críticas e sugestões; i) Capacidade de reflexão, ainda que de forma tímida, foi possível perceber indícios de reflexividade tanto em seus escritos quanto em suas falas, especialmente no que tange à autoavaliação e a superação de práticas mal sucedidas.

Pensar sobre esse perfil dos colaboradores permitiu-me inferir, portanto, que as experiências formadoras vivenciadas ao longo de suas vidas, sobretudo aquelas vivenciadas durante a formação inicial e o exercício da profissão, potencializaram suas próprias formas de pensar, sentir e agir, contribuindo assim para que se tornassem bons professores universitários.

No que tange à perspectiva epistêmico-metodológica adotada nessa pesquisa de cunho investigativo-formativo, em outras palavras o “caminhar para si”, com o terceiro objetivo específico busquei: Identificar e discutir as reflexões potencializadas pela produção das narrativas autobiográficas orais e escritas para revelar as experiências formadoras vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa ao longo de sua trajetória de vida. Isso porque a dimensão formadora das experiências deixa marcas e potencializa reflexões sobre o que foi vivenciado, que foram analisadas no quarto e último eixo e seus respectivos indicadores de análise.

A produção de narrativas autobiográficas escritas e orais remeteu os colaboradores a uma dimensão de auto escuta, como se estivessem contando para

si mesmos as experiências formadoras vivenciadas ao longo de suas vidas e materializadas em aprendizagens da docência potencializando o autoconhecimento e possibilitando o caminhar para si, caracterizado por Josso (2004, p. 59)

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

O entrelaçamento de histórias e memórias também permitiu evidenciar o potencial formativo e autoformativo das narrativas autobiográficas, revelando a aprendizagem experiencial adquirida pelos colaboradores com suas recordações-referências e experiências formadoras. Ao falarem de si para si e depois para o outro e ao escreverem de si para si e depois para o outro, evocaram sentimentos vivenciados e conhecimentos adquiridos não apenas ao longo de suas vidas e com o exercício da profissão, mas também com o engajamento no grupo de pesquisa, configurando-se também como um privilegiado espaço para formação docente continuada, juntamente com a formação inicial e o efetivo exercício da profissão. Suas vozes e seus escritos entrecruzaram-se, alinharam-se e complementaram-se quando falaram e escreveram sobre essa participação, definindo-a como uma experiência marcante em/para seus processos de constituição e desenvolvimento profissional. Isso porque, de acordo com Souza (2006d, p. 36)

a centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

Ao aceitarem participar do grupo, os colaboradores disponibilizaram muito mais do que suas narrativas orais e escritas, possibilitaram que não apenas nós, os membros do grupo, mas outros professores, pudéssemos compreender como se tornaram professores universitários, o que fizeram para tornarem-se docentes desse nível de ensino e como lidaram com as dificuldades e venceram os obstáculos com os quais se depararam no início da carreira universitária. Concordaram em tornar públicas suas histórias e memórias, desvelando assim suas próprias formas de

pensar, sentir e agir, autorizando-nos, além de conhecer, a trilhar os meandros de sua trajetória formativa. Oportunizaram-nos, de forma única, a contribuir não apenas com seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também com o nosso, meu, dos demais membros do grupo e dos leitores deste trabalho, vez que o caminhar para si implica também em caminhar com o outro, pois “[...] o homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um universal singular totalizado e por isso mesmo universalizado pela sua época, reproduz indo-se nela enquanto singularidade” (FERRAROTTI, 1988, p. 59). Essa interface da pesquisa foi muito importante, posto que somos, simultaneamente, seres individuais e coletivos, constituídos e constituintes de histórias e memórias singulares e universais, de modo que a adoção dessa abordagem epistêmico-metodológica desencadeou não apenas o processo formativo e autoformativo dos colaboradores, mas também o meu não apenas como pesquisadora, mas também como pessoa e professora universitária.

Isso porque, a exemplo de Wittizorecki (2009, p. 39), “ao trabalhar com narrativas, entrevistando professores e com isso retomando suas histórias de vida, de algum modo, recobrei emoções vividas (agradáveis ou não), fiz reviver sentimentos e, algumas vezes, remexi o ainda não dito: o meu e o deles/as”. Apoiando-me nessas palavras, retomo a partir daqui a segunda parte da pergunta que me propus responder no início dessa seção: O que Alice aprendeu com/em ambas as viagens? Assumindo-me, uma vez mais, como a menina que adentrou ao País das Maravilhas e ao Mundo dos Espelhos em busca de respostas e aventuras e que deles retornou não apenas com algumas respostas, mas também novas perguntas, apresento a seguir minhas reflexões pessoais sobre a jornada aqui relatada.

Conhecer, por meio das narrativas autobiográficas, as experiências formadoras vivenciadas pelos colaboradores foi, por um lado, uma decisão tomada conscientemente e motivada, conforme previamente esclarecido, por minha história de vida, confirmando a inseparabilidade entre a pessoa, a professora e a pesquisadora que tornei-me e que me torno cotidianamente pela/na vivência com meus pares nos mais variados contextos sociais. Por outro lado, provocou-me, em virtude de sua perspectiva epistêmico-metodológica, a reconstituir minha própria trajetória formativa, reconstruindo-a de forma retrospectiva do presente para o passado com olhos no futuro, instigando-me a refletir criticamente sobre minhas

histórias e memórias, o que levou-me a visualizar pontos convergentes e divergentes entre elas e os achados dessa pesquisa.

Assim como os colaboradores, ser professora jamais passou pela minha cabeça. Assumi a profissão aos dezesseis anos de idade por acaso quando aceitei o convite da diretora da escola de inglês em que estudava. Naquela época eu sequer imaginava o que era, de fato, ser professor; eu fui treinada para ser professora de inglês desse curso. As orientações eram bastante claras e simples de serem seguidas, nada de produção de saberes e conhecimentos, apenas imitação e reprodução, ao final do semestre tudo transcorria como o previsto. Se eu tivesse algum problema, raramente tinha, era só encaminhar o aluno para a coordenação pedagógica, não precisava me preocupar com nada. Foi apenas dez anos depois, com três anos de “experiência profissional” nesse curso de inglês e sete anos de docência em escolas privadas da Educação Básica que ingressei no curso de Letras-Inglês da UESPI para tornar-me, legalmente, uma professora de inglês.

Diferentemente dos colaboradores, a formação inicial fez pouca diferença em minha prática professoral. Acredito que tanto a natureza do curso quanto a formação deficitária dos professores que tive durante os quatro anos acadêmicos concorreram sobremaneira para isso. Pensando mais criticamente sobre isso após ter refletido sobre as narrativas dos colaboradores, compreendo hoje que fez diferença sim, mostrou-me práticas docentes que eu jamais deveria adotar, modelos profissionais que eu jamais deveria seguir, assim como indicado pelos colaboradores.

A exemplo deles, hoje sei que foi na vivência da prática docente que fui aprendendo a ser professora universitária. Também aproveitei a oportunidade profissional que surgiu diante de mim, sem sequer pensar em como seria ser uma professora universitária. Fui vivenciando uma etapa de cada vez. Assim como eles recorri a uma ex-professora para me ajudar a preparar a aula de didática, pois também pouco sabia sobre o processo seletivo, mesmo com duas graduações e duas especializações. Considero essa professora como um modelo profissional que felizmente cruzou meu caminho na especialização em Língua Inglesa, com quem aprendi bastante e a quem devo muito do que sei, inclusive ser professora efetiva da UESPI hoje.

De forma similar aos colaboradores, lidei com várias dificuldades, enfrentei muitos desafios, vivenciei diversos dilemas em meus primeiros anos como

professora universitária. Uma vez mais reafirmo que aprendi a ser professora desse nível de ensino sendo, nada de formação específica, nada de docência acompanhada, nada de socialização com os pares, apenas as demandas urgentes, complexas, incertas e imprevisíveis da prática. Também como eles, não desanimei, não me deixei abater, não pensei em desistir, transformei as adversidades em fontes de aprendizagem, potencializadoras do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Guardadas as devidas proporções, comparo as experiências que vivenciei e as aprendizagens que adquiri durante o mestrado com as experiências vivenciadas e as aprendizagens adquiridas pelos colaboradores ao aceitarem participar do grupo de pesquisa com afinco e comprometimento, configurando-se como um “momento-charneira” em suas vidas. Ingressar no mestrado ampliou meus horizontes profissionais, não apenas pela possibilidade de adentrar o universo das pesquisas em Educação, mas, sobretudo pela oportunidade de tornar-me pesquisadora da formação docente e das narrativas autobiográficas.

Foi também na época do mestrado que fui intimada a escrever meu primeiro memorial de formação na disciplina de História de Educação (CUNHA, 2011). Assim como para os colaboradores, para mim foi uma tarefa prazerosa, mas demorada. Refletindo sobre essa tarefa hoje, sei que escrevê-lo foi prazeroso por três razões. Primeiro porque adoro escrever. Segundo porque, para reconstruir minha trajetória formativa, precisei não apenas revisitar minhas histórias e memórias, mas principalmente refletir criticamente sobre elas. Terceiro porque enamorei-me por esse instrumento investigativo-formativo a tal ponto que decidi utilizá-lo nessa pesquisa de doutoramento. Foi demorado porque, conforme revelaram os colaboradores, escolher quais experiências narrar e depois questionar-se sobre porque algumas foram selecionadas e outras não, demandou muito mais do que tempo, implicou em um mergulho interior profundo impossível de ser cronometrado, fazendo emergir, nas palavras de Josso (2004, p.1132), “um conjunto de incertezas que vão impor uma passagem, um silêncio em contraposição à espontaneidade inicial”, materializado pelo sentimento de prudência.

Além disso, foi também com a pesquisa do mestrado que confirmei as potencialidades da socialização das narrativas autobiográficas orais e escritas em grupos de pesquisa. Falar de si para o outro de forma intencional e sistematizada configurou-se como um espaço privilegiado tanto para o desenvolvimento pessoal e profissional das colaboradoras da pesquisa quanto para o meu. Não apenas narrar

por escrito minhas experiências formadoras, mas também compartilhá-las oralmente em contexto investigativo-formativo possibilitou-me confirmar, assim como os colaboradores, que a forma como eu ensino relaciona-se diretamente à pessoa que eu sou, sendo fundamental, portanto, que nos apropriemos de nosso repertório de saberes e conhecimentos profissionais. De forma semelhante, as narrativas valorizaram os colaboradores desta pesquisa como protagonistas de suas histórias e memórias, além de confirmarem a socialização profissional como basilar para seu processo formativo, sobretudo como alternativa para combater a solidão pedagógica e a insegurança típica dessa etapa profissional.

Este trabalho de cunho investigativo-formativo circunscreve-se, portanto, não apenas na história pessoal e profissional dos colaboradores desta pesquisa, mas também na minha história pessoal e profissional, revelando marcas e recordações do que somos hoje, do que pretendemos ser e do que poderemos nunca vir a ser no futuro. O engajamento nessa pesquisa exigiu refletir criticamente não apenas sobre nossa própria trajetória formativa, mas também sobre a assunção da carreira universitária profissionalmente, contemplando diferentes possibilidades de se compreender e vivenciar o processo (auto)formativo docente pela subjetividade das histórias de vida e pelas aprendizagens adquiridas tanto sobre a docência quanto na docência. É desse espaço privilegiado e com essas marcas que não apenas aprendemos a ser, mas nos tornamos professores universitários.

Retomando as perguntas com as quais finalizei a apresentação desta tese e iniciei as considerações desta seção sobre as razões pelas quais decidi empreender essa jornada e sobre as aprendizagens adquiridas nesse percurso, o conjunto dos achados deste estudo interpretado à luz da abordagem epistêmico-metodológica adotada nesta pesquisa permitem-me confirmar a tese aqui defendida: As narrativas autobiográficas, como instrumento formativo e investigativo do processo de aprendizagem profissional da docência no Ensino Superior, constituem um fundamento teórico-metodológico potencializador para o desenvolvimento profissional dos professores do curso de Letras-Inglês iniciantes na carreira docente.

Muito embora essa confirmação tenha me deixado feliz, entusiasmada e bastante realizada, nesse momento em que escrevo estas considerações finais tenho plena consciência que, em virtude da provisoriedade e da efemeridade do conhecimento científico, a cada dia mais velozmente questionado e amplamente discutido, essas respostas são, inegavelmente, temporárias e contingentes.

Ademais, em virtude da abordagem de pesquisa adotada, os achados apresentados aqui advêm do meu olhar de pesquisadora; são as minhas análises, as minhas impressões, as minhas inferências, constituídas a partir de minha subjetividade. Por isso, não apenas admitem, mas, sobretudo demandam maior aprofundamento de aspectos que passaram despercebidos e/ou não foram suficientemente explorados. Deixando assim em aberto novas possibilidades de pesquisa, não apenas sobre/com os professores universitários iniciantes, mas também sobre/com as narrativas autobiográficas orais e escritas.

Por fim, para concluir esta seção, aproprio-me da mensagem de otimismo escrita por Cavaco (1999, p. 179) aos professores iniciantes:

É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor, da construção de uniões familiares, da reestruturação do sonho de vida.

A iniciação à docência configura-se, de fato, como um período em que os sentimentos de sobrevivência e descoberta se alternam, se complementam, se distanciam e se aproximam, constituem-se, portanto, as mesmas “faces da moeda”, caracterizadas sim por conflitos, incertezas, dúvidas e desafios, mas também por satisfação, alegria, entusiasmo e encantamento, fundamentais para que os professores universitários iniciantes assumam a profissão e se tornem, com o passar do tempo, melhores pessoas, melhores professores.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. In: _____. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ALARCÃO, I. Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. **Sísifo. Revista de Ciências de Educação**, n. 8, p. 119-127, 2009.

ALVES, F. C. **O encontro com a realidade docente: estudo exploratório (Auto)biográfico**. 1997. 711 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.

ANASTASIOU, L. G. C. Docência como profissão no Ensino Superior e os saberes científicos e pedagógicos. **Revista Univille Educação e Cultura**, v.7, n. 1, jun. 2003.

_____; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: _____. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I. L. F. et al. **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ÂNGELO, I. “Vida invadida: ‘A mulher calada’ critica biografias e biógrafos”, **Veja**, São Paulo, 13 set.1995, p. 127.

AYOUB, E. Memórias de Educação Física escolar. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, n. 14. 2005. **Anais...** Porto Alegre: Escola de Educação Física da UFRGS, 2005.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas. In: _____. ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Porto: Edições 70, 2006.

BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar**. Passo Fundo: EDUPF, 2002.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

BENJAMIN, M. **Eu sou Alice**. Tradução de Sônia Pinheiro. São Paulo: Planeta, 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na Educação Superior: construções tessituras da professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

BOUZADA, V. C. P. C.; KILIMNIK, Z. M.; OLIVEIRA, L. C. V. de. Professor iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho. **ReCaPe – Revista de Carreiras e Pessoas**. São Paulo, v. 02, n. 01, jan. /fev. /mar. /abr. 2012.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, n. 2, p. 317-328, Bogotá, Colombia, ene. /jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº. 8745**, de 09 de dezembro de 1993.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES D. Z.; LUGLI, R. S. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaço de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385-410, mai./ago. 2006.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, A. H. **Contribuições de um programa de mentoria do portal de professores UFSCar**: auto estudo de uma professora iniciante. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2008.

BURKE, P. Biografia: gênero que suscita o interesse do público brasileiro. **Folha de S. Paulo**, Folha Mais, 02 fev. 2003, p. 04.

CABRAL; I. da S.; RAMOS, F. B. **A construção discursiva de Alice**. 2011. Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero47/alicecon.html>. Acesso em 24 maio 2012.

CANDAU, V. M. A relação entre teoria e prática na formação do educador. In: _____ (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARINO, J. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n, 67, ago. 1999, p.54.

CARROLL, L.; GARDNER, M. **Alice**: edição comentada. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

_____. **Alice's adventures in Wonderland**. London UK: Macmillan and Co, 1865.

_____. **Through the looking glass, and what Alice found there**. London UK: Macmillan and Co, 1871.

CARROL, D. Learning through interactive talk: a school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. **Teaching and Teacher Education**, n. 21, 2005. p. 457-473.

CASTANHO, M. E. Pesquisa em Pedagogia Universitária In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papiros, 2007.

CASTOLDI, R; POLINARSKI, C. A. **A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem**. II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Ponta Grossa, PR, 2009. Disponível em:< http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias_Artigo2.pdf>. Acesso em 13 out. 2013.

CATANI, D. *et al.* O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. n. 111, p. 151 - 171, dez. 2000.

_____. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 84-107.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 87-97.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY F. M. **A pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J. Personal practical knowledge: a study of teacher's classroom images. **Curriculum Inquiry**, v. 14, n. 4, p. 361-385, 1985.

COCHRAN-SMITH, M.A nova educação de professores: para melhor ou para pior? Porto Alegre, **Educação**, v. 58, n.1, p. 203-240, 2006.

_____. ; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**. USA, n. 24, p. 249-305, 1999.

CONNELLY F. M.; CLANDININ, D. J. **Stories of experience and Narrative Inquiry**. New York: Jossey-Bass, 2004.

_____. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

_____. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995.

COSTA, J. S.; OLIVEIRA, R. M. M. A. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10, v.2, p. 23-46, 2007.

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos. IN: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de se pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.105-117.

CUNHA, A. M. de O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a) acordei professor: Interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: SILVA, J dos R. S.; OLIVEIRA, J. F. de O.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma universitária**: dimensões e perspectivas. São Paulo: Alínea e Átomo, 2006. p. 146-161.

CUNHA, R. C. da. Aprendizagens docentes no Ensino Superior: primeiras narrativas autobiográficas de professores de inglês em início de carreira. V Encontro inter-

regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de formação docente para a Educação Superior. **Anais...** 2013.

_____. **As narrativas autobiográficas e aprendizagem da docência:** uma proposta de estudo com professores do curso de Letras-Inglês em início de carreira. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Junqueira e Marins: Campinas, 2012. p. 1278- 1289.

_____. O entrecruzamento de percursos pessoais e profissionais; narrativas e reflexões de uma doutoranda em Educação. In: SANTOS et al. (Orgs.). **Educação inclusiva: direitos humanos e diversidade.** Parnaíba, PI: Sieart, 2011. p.139-146.

_____. **Os professores de Língua Inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente:** um estudo com diários narrativos. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

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

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 20. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____. (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária.** Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, Rio de Janeiro: RJ, mai./ago. 2006.

_____. Trabalho docente na universidade. In: MOREIRA, J. M.; COSTA, E. M. B. (Org.). **Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção.** Cruz Alta, RS: EdUniCruzAlta, 2005. p. 99-115.

_____. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente.** Curitiba: Champagnat, 2005. p. 31-42.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

CUNHA, M. T. S. Por hoje é só...: cartas entre amigas. In: BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S.; MIGNOT, A. C. V. (Org.) **Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar.** Passo Fundo: EDUPF, 2002.

DAUPHIN, C.; POUBLAN, D. Maneiras de escrever, maneiras de ler: cartas familiares no século XIX. In: BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar**. Passo Fundo: EDUPF, 2002, p. 76-83.

DELORY-MOMBERGER, C. Recit de soi et formation. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 9-21, ago./dez. 2009.

_____. Biografia, corpo, espaço. In: PASSEGGI, M. da C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 29-53.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos do projeto. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Experiência e educação**; Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DIAS, C. C. **Os fatores de influência no processo decisório do aluno universitário**. 2005. 105f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DOMINGUES, I. M. C. S; SARMENTO, T; MIZUKAMI, M. DA G. N. **Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais**. Disponível em <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/7%20Inf%C3%A2ncia,%20professores%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o/Os%20casos%20de%20ensino%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 21 jul. 2012.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010a. p.145-153.

_____. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010b.

_____. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

_____. **L'Histoire de Vie Comme processos de formation**. Paris: L'Harmattan, 2000.

ECO, U. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

FÁVERO, L. L.; AQUINO, Z. G. O. A dinâmica das interações verbais: o trílogo. In: PRETI, D. (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2002. p. 159-177.

FERRAROTTI, F. **On the science of uncertainty**: the biographical method in social research. Oxford/New York: Lexington Books, 2005.

_____. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano de carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção e um programa de iniciação à docência. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERREIRA, M. Z. Ser negra, ser mulher, ser nordestina. Afinal, como me fiz professora? In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FLORES, M. **A indução no ensino**: desafios e constrangimentos. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Formação, desempenho e avaliação de professores**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009.

_____. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, v. 1, p. 37-54, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: EdUNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, D. de; GALVÃO, C. o uso de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, v. 12, p. 219-233, 2007.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 155-172, mar. 2002.

_____. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, FUNREI, Rio de Janeiro, 2000.

GALLUCCI, C. **Theorizing about responses to reform: the role of communities of practice in teacher learning**, An occasional paper, Center for the Study of teaching and Policy, May, 2003. Disponível em: www.ctpweb.org. Acesso 24 out. 2013.

GALVÃO, W. N.; GOTLIB, N.B. **Prezado, senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v.11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, C. M. **Políticas de insertion en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal, 2011.

_____. **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona, Octaedro, 2009.

_____. La formación docente em la sociedad del conicimiento y la información: avances y temas pendientes. **Revista Olhar de Professor**, v. 10, n. 9, 2007.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, set./out./nov./dez., 1998.

_____. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Ediunijuí, 1998.

GATTI, B; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: M. M. FREIRE, M. H. V.; ABRAHÃO, A. M. F. BARCELOS. (Orgs). **Lingüística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2006. p. 183-201.

_____. Tornando-se professores de Inglês: experiências de formação inicial em Curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 143-179.

_____. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: EdUEL, 2002.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1995. p.141-169.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

_____. **Professorado e histórias de vida**. Tradução de Fernando Hernandez. Barcelona: Octaedro, 2005.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2000. p. 69-84.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 31-62.

I CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica. **Anais... Resumos e Textos**. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

II CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica. **Anais... Programação e Resumos**. Salvador: EDUNEB, 2006. 572 p.

III CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica. **Anais... Programação e Textos**. Natal: EDUFRN, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ISAIA, S. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 153-165.

_____. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. v.1. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2004, p. 241-251.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas. **X Seminário Nacional Universitatis**. Porto Alegre: PUCRS/UFRGS, 2005.

_____. Formação do Ensino Superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação/UFSM**, Santa Maria, n. 2, 2004.

JESUS, S. N. de. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto, 2002.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007. p. 64-89.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

KOEHLER, S. E. **A trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas, **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr. 2012, p. 152-174.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-278.

LEVENFUS, R. S.; NUNES, M. L. T. Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Org.). **Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, E. F. (Org.) **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, 2004, v. 29, n. 2.

LIMA, S. M. de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

LORTIE, D. **School-teacher**: a sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LÜDKE, M.; BOING, L. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 número. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007.

MACIEL, F. I. P. Cartas pedagógicas: fragmentos de um discurso. In: BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Destinos das letras**: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: EDUPF, 2002.

MACIEL, A. M. R.; ISAIA, S. M. de A. Comunidades de práticas pedagógicas universitárias em ação: construindo a aprendizagem docente. **Imagens da Educação**, v. 1, p. 37-47, 2011.

MARCUSCHI, L. A O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, D. (Org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 45-84.

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional**: algumas características. 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica dos professores universitários**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S Shulman. **Revista Educação**. Universidade de Santa Maria/ RS, 2004.

_____. Casos de ensino e aprendizagem da docência. In: ABRAMOWITZ, A.; MELLO, R. (Org.). **Educação: pesquisa e prática**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos/SP: Edufscar, 1996. p. 59-91.

MONTALVÃO, E. C. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Tomando conta do ambiente em que se vive: aprendizagem e apropriação de discursos pela linguagem**. (Comunicação Oral no II Encontro Internacional da Linguagem, Cultura e Cognição, de 16 a 18 de Julho de 2003). Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/abrapec/revistas/v3n3a1.pdf> Acesso em: 18 set. 2013.

MORAES, A. A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Edunama, 2000.

MOROSINI, M. C. (Org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NORA, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: A. NÓVOA; M. FINGER (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/São Paulo, EDUFRN/Paulus, 2010. p. 155-188.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, C.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 217-233.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Moderna, 2006.

OPRANDY, R.; GOLDEN, L.; SHIOMI, K. **Language teaching awareness**: a guide to exploring beliefs and practices. Cambridge: CUP, 1999.

OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Unijuí, 2000. p. 11- 34.

PACHECO, J. **Escola da ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

PALOMINO, T. J. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante**: um olhar com foco na intermulticulturalidade. 2009. 163 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009.

OLIVEIRA FILHO, J. R. **Motivação dos alunos em sala de aula**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/motivacao-dos-alunos-em-sala-deaula/20719/>>. Acesso em: 15 out. 2013.

PAIVA, V. L. M. O novo perfil dos cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, A. L. *et al.* (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UNB, 2003. p. 53- 84.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. Professor iniciante. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

_____. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009.

PARKER, D. C. **Letter writing and becoming a teacher**: using narrative in pre-service teacher education, texto apresentado na conferência da AERA, Chicago, 2007.

PASSEGGI, M. da C. Prefácio: reflexividade autobiográfica: jogos do imaginário, esquecimento e memória. In: PERES, L. M. V.; ZANELLA, A. K. **Escritas de autobiografias educativas**: o que dizemos e o que elas dizem? Curitiba: CRV, 2011b. p. 5-8.

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

_____. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal-RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008a.

_____. (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal-RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2008b.

_____. **Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária**. III Conferência de pesquisa sociocultural. São Paulo: Campinas, 2000.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: _____. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.11-25.

PIAUI. **Projeto político pedagógico do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual do Piauí**, Teresina, 2003.

PIENTA, A.C. G. **Aprendendo a ser professor: dilemas e dificuldades na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**. PUCPR, Curitiba, 2006.

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S, G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S, G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

PIMENTA, S, G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S, G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; _____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n.3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

POLLACK, M. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5. n. 10, 1992, p. 200-212.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: G. V. T. PRADO; R. SOLIGO (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Alínea, 2007. p. 45-60.

PRADO, G. do V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NAS REDES DE ENSINO DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL. **Guia de orientação para as disciplinas em serviço**. Pelotas. Faculdade de Educação/UFPel, 2002.

REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da Graça N. (Org.). **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Paulo: Edufscar, 2009.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, 15(16), 17-34, 2008.

SANTOS, S. **Processos formativos e reflexivos**: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores, 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 77-94.

SCHMIDT, B. B. Construindo biografias... Historiadores e jornalistas: aproximações e afastamentos. **Revista Estudos Históricos**, v. 10, n. 19, p. 3-22, 1997.

SEVERINO, A. J. Ensino e pesquisa na Docência Universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, S; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (Ed.). **Teachers' lives and careers**. London: The Falmer Press, 1995. p. 67-70.

SILVA, A. (Ed.). **Vida, escola e religião no imaginário juvenil**. Braga: Gracos, 2002.

SILVA, A., MARGONARI, D. M. O que revelam os relatórios de Estágio Supervisionado sobre a formação de professores de Língua Inglesa. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo, n. 7, p. 39-53, 2003/2004.

SIMENDINGER, E. et al. The career transition from practitioner to academic. **Career Development International**, [S. l.], v. 5, n. 2, p.106-111, 2000.

SHULMAN, L. S. (Ed.) **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Columbia University, 2002.

SMITH, L. M. Biographical method. In: DENZIN, N; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 286-305.

SOARES, M. B. **Metamemórias-memórias**: travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUTO MAIOR, A. C. O gênero carta: variedade, uso e estrutura. **Ao Pé da Letra**, v. 3.2, p. 1-13, 2001.

SOUZA, E. C. de et al. **Fios e teias de uma rede em expansão cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica**. 2010. Disponível em [http://periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path\[\]=511](http://periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path[]=511)> Acesso em 12 jun. 2012.

SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C. (Auto) biografia e Educação: pesquisa e práticas de formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n. 01, p.327-332, abr. 2011.

SOUZA, E. C. de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V.(Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008. p. 65-88.

_____. (Auto)biografia, histórias de vida e prática de formação. In: NASCIMENTO, A.D; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n.11, p. 22-39, jan./abr. 2006a.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006b. p.135-147.

_____. Narrativas, estágio supervisionado e formação inicial de professores. In: BARBOSA, R. L. L (Org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: EDUNESP, 2006c. p. 581-593.

_____. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006d.

_____. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: _____. (Org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004. p. 385-386.

STARRETT, V. **Brilling**. Chicago: Dierkes Press, 1949.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUÁREZ, D. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 101- 149.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, ano 10, n. 16, p. 7-14, jan./jun. 2001.

_____; RAYMOND, C. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. **Profesorado. revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 13, n.1, 2009. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>.

VALLI, L. **Reflective education cases and critiques**. New York: State University of New Press, 1992.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of educational research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1988.

VEIGA, I. P. A; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

_____; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VIEIRA, A. M. D. P.; GUEBERT, M. C. C.; FILIPAK, S. T. A formação continuada dos professores da Educação Superior. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(2): 337-351, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WITTIZORECKI, E. S. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de Ensino Fundamental**: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2009. 285 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

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

ZANCHET, B. M. B. A. Ensino e pesquisa: desafios e possibilidades para docentes universitários iniciantes. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 577-590, jul./dez. 2011.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal estar docente**: a-sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru, SP, EDUSC, 1999.

ZEICHNER, K. M. uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

_____. Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI. 2003.

_____. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G. et al. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

_____. Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Porto: Porto, 1997. p. 117-135.

_____. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa, Porto, 1993. p. 13-52.

_____. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, [s. l.], n. 220, p. 44-9, 1992.

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA



Eu, _____,
RG _____, CPF _____, diretora do campus Alexandre Alves de Oliveira (Parnaíba) da Universidade Estadual do Piauí abaixo assinada, autorizo a divulgação do nome dessa Instituição de Ensino Superior como local da pesquisa do estudo intitulado **Aprendizagens docentes de Alice no país do Ensino Superior: as narrativas autobiográficas de professores do curso de Letras-Inglês em início de carreira**. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora Renata Cristina da Cunha sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes dessa autorização. Foi-me garantido que posso retirar minha autorização a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Parnaíba, 03/04/2012.

Rosineide Candeia de Araújo
Diretora do campus Alexandre Alves de Oliveira - UESPI/Parnaíba

Rod. Washington Luiz, km 235 - CEP: 13565-905 - São Carlos - SP
Caixa Postal: 676 - Fone/Fax: (16) 3351.8356 - secppge@ufscar.br

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

A PRODUÇÃO DO MEMORIAL:

recordações e lembranças de aprender a ser professor do Ensino Superior

*“Lembrar não é reviver, mas re-fazer.
É reflexão, compreensão do agora
a partir do outrora, é sentimento, reaparição do feito
e do ido, não sua mera repetição.”
(BOSI, 2001)*

A palavra memorial vem do latim *memoriale* que significa, “aquilo que faz lembrar”. De forma mais ampla, escrita de memórias, ou melhor, escrito que relata acontecimentos memoráveis. Nessa perspectiva, os memoriais de formação são narrativas que descrevem o processo de formação em um período específico, referenciando-se nas vivências, nas experiências, nas memórias e nas reflexões relativas à trajetória da formação do narrador. Por isso, ao memorial de formação não cabe contemplar toda a história de vida de seu autor, mas destacar fatos e experiências consideradas essenciais para si mesmo e para seus leitores, pois “a história particular de cada um de nós se entretete numa história mais envolvente da nossa coletividade” (SEVERINO, 2001, p. 175).

De acordo com Passeggi (2008, p. 126), “[...] a escrita do memorial é um processo de pesquisa-formação, que permite aos atores-autores historicizar suas aprendizagens, sua formação e seus saberes, ao reinventá-los, percebê-los, clarificá-los”. Pensar sobre suas ações, para em seguida falar ou escrever sobre elas, exige do professor, não apenas uma postura mais madura e responsável, mas também muito mais crítica e reflexiva.

Com o intuito de auxiliá-lo (la) na produção de seu memorial de formação, esse roteiro está subdividido em três seções, a saber: dados pessoais, dados acadêmicos e dados profissionais, sendo que esse último, além de contemplar as atividades docentes, enfoca as vivências e experiências na docência no Ensino Superior. No que tange à estrutura do memorial, esse instrumento insinua uma ordem cronológica na tentativa de organizar os fatos e atos relacionados às atividades de formação, explicitando os contextos relacionados à formação e

atuação dos colaboradores. No entanto, vale ressaltar que, muito embora esse roteiro tenha sido elaborado com o intuito de orientá-lo(la) e por que não de nortear suas memórias, caberá a você decidir o que evidenciar e/ou ocultar nas diferentes partes de seu memorial de formação, pois conforme nos lembra Bruner (1997), o que contamos em nossas histórias nunca é por acaso, as histórias são sempre motivadas por desejos, teorias, valores e outros estados intencionais.

Ademais, o memorial de formação configura-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva, por isso sugiro que seja redigido em forma de um relato histórico, analítico e crítico, referenciado em fatos e acontecimentos que constituíram sua trajetória acadêmico-profissional, de forma que o leitor possa não apenas conhecer, mas também compreender sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Portanto, é muito importante que você avalie cada etapa registrada, expressando não apenas o que cada momento significou, mas também as contribuições e/ou perdas que cada um representou.

Para elaborar o seu memorial, você vai dialogar com a literatura pertinente, discutindo as suas experiências formativas, no sentido de responder questões, tais como:

- a) Que fatos marcaram a minha vida intelectual e profissional?
- b) O que esses fatos fizeram comigo?
- c) O que eu faço agora com o que esses fatos fizeram comigo?

Por esta razão, convido você a organizar o seu memorial de formação. Para auxiliá-lo (la) nessa tarefa, apresento a seguir um roteiro sugestivo para a escrita do seu memorial de formação.

Roteiro para Estrutura do Memorial

1. Dados pessoais

- a) Nome completo
- b) Endereço completo
- c) Local e data de nascimento
- d) Aspectos familiares – tempos, espaços e movimentos
- e) Experiências escolares – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio

2. Dados acadêmicos - Formação, aperfeiçoamento e atualização

Na descrição, mencionar:

- a) Educação superior - graduação
 - b) Educação superior - pós-graduação
 - c) Estágios curriculares e/ou extracurriculares
 - d) Cursos de extensão – formação complementar
 - e) Iniciação científica e monitoria
 - f) Bolsas de estudo
 - g) Participação em congressos, simpósios, seminários e outros eventos congêneres
 - h) Participação em comissões, coordenações, supervisões de trabalhos e/ou projetos
 - i) Participações em conselhos, em comitês e/ou júri de prêmios entre outros
 - j) Participações em órgãos colegiados, comitês executivos, grupos de trabalhos, entre outros
 - k) Produção científica - Incluir trabalhos científicos que tenham sido publicados, assim como trabalhos apresentados em congressos, jornadas e outros eventos similares.
- ✓ Devem-se inserir comentários sobre como decorrem os cursos de formação, de aperfeiçoamento e de atualização, assim como o resultado final e também os reflexos na carreira profissional, docente, científica, literária e/ou artística do candidato.

3. Dados profissionais - Atividades docentes

As atividades docentes referem-se às funções desenvolvidas no ensino e na orientação de estudantes. Na descrição, mencionar:

- a) Aulas e cursos ministrados (especificar em que disciplinas)
- b) Orientações de trabalhos de alunos (Feiras de Ciências, das Profissões, entre outros eventos), trabalhos de conclusão de cursos, de estágios e/ou de bolsistas
- c) Palestras e/ou conferências proferidas

- d) Participação em comissões, coordenações, supervisões de trabalhos e/ou projetos
- e) Participações em conselhos, em comitês e/ou júri de prêmios entre outros
- f) Participações em órgãos colegiados, comitês executivos, grupos de trabalhos, entre outros
- g) Participação em bancas de comissões julgadoras de concurso, apresentação de trabalhos de conclusão de curso
- h) Títulos, homenagens e aprovações em concursos e/ou seleções públicas- mencionar o ano e a distinção outorgada e o local.
- i) Produção científica- trabalhos científicos que tenham sido publicados, assim como trabalhos apresentados em congressos, jornadas e outros eventos similares.

3.1 A Docência no Ensino Superior

- Como você se vê enquanto docente do Ensino Superior? O que te emociona em ser professor nesse nível de ensino? Qual o significado de ser professor do Ensino Superior? - Como e em que circunstância você aprendeu ou foi aprendendo a ser professor nesse nível de ensino?
- Reflita sobre seus sonhos, desejos, medos e projetos de vida relacionados à docência
- Que fatores foram importantes para a sua opção (ou contingência, circunstância, falta de opção) em ser professor do Ensino Superior?
- Por que você é professor? Por que permanece na atividade docente?
- O que faz de você professor?
- Qual o lugar e o significado da universidade – e de outros espaços de formação – na sua vida pessoal, acadêmica e profissional?
- Como vai se operando o processo de aprendizagem docente para você e para os espaços de formação onde você atua?
- O que te move todos os dias até a universidade? Por quê?
- O que te faz pensar em desistir da profissão? Por quê?

REFERÊNCIAS

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PASSEGGI, M. da C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICE C - CARTA CONVITE



Parnaíba, 01 de março de 2012.

Caro (a) professor (a),

Imagino que você tenha ficado surpreso (a) ao receber essa carta convite, ainda que pelo correio eletrônico. Isso porque, com a vida cotidiana a cada dia mais corrida e com tantos aparatos tecnológicos disponíveis atualmente, a “arte milenar de escrever cartas”, sejam elas escritas à mão ou não, quase não é mais praticada, não é? Eu mesma não me recordo da última vez que redigi uma e você? No entanto, em virtude da natureza do convite que venho oficialmente fazer-lhe e do meu interesse pessoal e profissional nas escritas de professores, optei por “resgatar” esse modelo de correspondência em minha pesquisa de doutorado, sobre a qual conto-lhe na sequência.

Em dezembro de 2010, fui aprovada com bastante alegria na seleção para o Doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos - SP (UFSCar), sob a orientação da professora Doutora Rosa Maria Moraes Anunciato Oliveira. Como objeto de estudo, elegi as narrativas autobiográficas de professores (as) do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus de Parnaíba-PI, iniciantes na carreira docente. Foram muitas as razões por ter optado por esse objeto de estudo específico, dentre as quais destaco: ser professora dessa instituição

de ensino superior nesse curso desde 2003 e conviver quase que diariamente com professores iniciantes na vida profissional nesse exigente nível de ensino.

Assim sendo, tenho o prazer de convidar-lhe a integrar esse seleto grupo de pesquisa, como importante colaborador (a) voluntário (a), sem o (a) qual a realização dessa pesquisa será inviável. Certa de contar com sua preciosa participação, antecipadamente agradeço-lhe e convido-lhe a participar da nossa primeira reunião no dia 03 de março do corrente ano às 19h00min na sala dos professores da UESPI, campus de Parnaíba, ocasião em que apresentarei todas as nuances da pesquisa que realizaremos juntos.

Renata Cristina da Cunha

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa empírica de cunho qualitativo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

O projeto de pesquisa intitulado **Aprendizagens docentes no Ensino Superior: as narrativas autobiográficas de professores do curso de Letras-Inglês em início de carreira** trata-se de uma tese de doutorado, desenvolvida por mim, Renata Cristina da Cunha no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e orientado pela professora Doutora Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira. Podemos ser contatadas pelos e-mails renatasandys@hotmail.com e rosa@ufscar.br, respectivamente ou pelos telefones (86) 3323. 4130 e (86) 9977.2239.

O presente trabalho tem por objetivo geral: Investigar as aprendizagens docentes adquiridas e mobilizadas pelos professores do curso de Letras-Inglês da UESPI, iniciantes na carreira no Ensino Superior. Mais especificamente busquei: 1) Identificar e analisar as potencialidades das narrativas autobiográficas orais e escritas de professores de Inglês do curso de Letras-Inglês da UESPI, iniciantes na profissão, como instrumentos formativo-investigativos revelando os tempos, espaços e contextos da aprendizagem da docência; 2) Categorizar os conhecimentos, saberes e competências adquiridas pelos colaboradores da pesquisa, bem como

analisar como são adquiridos, mobilizados e materializados em sua prática pedagógica cotidiana; 3) Conhecer e analisar as experiências formadoras vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa no início da carreira no magistérios superior e 4) Conhecer e analisar os aspectos que dificultam e/ou facilitam as aprendizagens da docência no Ensino Superior dos professores sujeitos da pesquisa.

Sua participação na pesquisa consistirá em participar dos encontros interativos que acontecerão mensalmente em datas previamente combinadas, em elaborar do meu memorial de formação e em escrever cartas narrativas acerca dos encontros durante o ano de 2012.

Este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos colaboradores, assegurando, assim minha privacidade. As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos. Você poderá abandonar a participação na pesquisa quando quiser e que não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Parnaíba, 03/03/2012

Nome completo do (a) colaborador (a) da pesquisa

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa

**APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA
COMO SUJEITO**



Eu, _____,
RG _____, CPF _____, abaixo assinado (a),
concordo em participar do estudo **Aprendizagens docentes no Ensino Superior:
as narrativas autobiográficas de professores do curso de Letras-Inglês em
início de carreira**, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido pela
pesquisadora Renata Cristina da Cunha sobre a pesquisa, os procedimentos nela
envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha
participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer
momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Parnaíba, 03/03/2012

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa

ANEXO – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UESPI

FLUXOGRAMA DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS							
BLOCO 01	BLOCO 02	BLOCO 03	BLOCO 04	BLOCO 05	BLOCO 06	BLOCO 07	BLOCO 08
INTRODUÇÃO À METODOLOGIA CIENTÍFICA 60	ESTRUTURA E FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E FUNDAMENTAL 60	INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA 60	WRITING I 60	PSICOLINGÜÍSTICA 60	WRITING II 60	WRITING III 60	LITERATURA DA LINGUA INGLESA IV 480
TEORIA DA LITERATURA 60	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 60	NOVAS TECNOLOGIAS 60	CULTURA DOS POVOS 60	LITERATURA DA LINGUA INGLESA I (INGLESA) 60	LITERATURA DA LINGUA INGLESA II (INGLESA) 60	LITERATURA DA LINGUA INGLESA III (AMERICANA) 60	LITERATURA DA LINGUA INGLESA V 75 60+*15
LINGUA PORTUGUESA 60	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 30	READING I 60	READING II 60	LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DA LINGUA INGLESA 90 60+*30	DIDÁTICA 60	METODOLOGIA DO ENSINO DA LINGUA INGLESA 75 60+*15	CRÍTICA LITERÁRIA 510
LINGUA INGLESA I 90	LINGUA INGLESA II 90	LINGUA INGLESA III 90	LINGUA INGLESA IV 60	LINGUA INGLESA V 60	METODO E TÉCNICA DE PESQUISA 60	PRÁTICA DE ENSINO I 200	PRÁTICA DE ENSINO II 200
Filosofia da Educação 60	LINGUA LATINA 60	ESTRUTURA E USO DA LINGUA INGLESA I (MORFOLOGIA) 60	FONÉTICA E FONOLOGIA DA LINGUA INGLESA IV 90	ESTRUTURA E USO DA LINGUA INGLESA II (SINTAXE/ SEMÂNTICA) 90	ANÁLISE DO DISCURSO 60	TÉCNICA DE TRADUÇÃO 60	480
						PROJETO CURRICULAR 30	TCC – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 60
330	300	330	330	360	440	345	470
Carga Horária Total.: 2905h			Carga Horária Básica.: 1075h			Carga Horária Específica.: 1830h	
* horas dedicadas à pesquisa							