

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (CAMPUS SOROCABA)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd-So**

**ELISÂNGELA CRISTINA MONEGATTO**

**INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:  
EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DE PROFESSORAS QUE ATUAM NO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**SOROCABA**

**2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (CAMPUS SOROCABA)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd-So**

**INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:  
EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DE PROFESSORAS QUE ATUAM NO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ELISÂNGELA CRISTINA MONEGATTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEd-So para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dr<sup>a</sup>. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama.

**SOROCABA  
2021**

Monegatto, Elisângela Cristina

Inserção profissional docente no ensino superior:  
experiências formadoras de professoras que atuam no  
curso de pedagogia / Elisângela Cristina Monegatto --  
2021.

167f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São  
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Bárbara Cristina Moreira Sicardi  
Nakayama

Banca Examinadora: Niedja Maria Ferreira de Lima,  
Rosa Aparecida Pinheiro

Bibliografia

1. Inserção profissional docente no curso de pedagogia.
2. Experiências formadoras da inserção docente. I.  
Monegatto, Elisângela Cristina. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

### FOLHA DE APROVAÇÃO

---

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Elisângela Cristina Monegatto, realizada em 09/02/2021.

#### COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama (UFSCar)

Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima (UFMG)

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a honra de realizar a pesquisa à minha família, ao meu marido, à minha orientadora e aos amigos que muito me ajudaram no decorrer no caminho.

## AGRADECIMENTOS

**“A gratidão é o único tesouro dos humildes”.**

William Shakespeare

Agradecer é um ato de felicidade! Se pudermos agradecer, é porque fomos atendidos em nossos sonhos...

... e esse era um sonho distante!

Tão distante que até poderia provocar dor! Essa dor, na verdade, era medo. Afinal, tudo que é diferente e nos desafia, dá medo! Medo de não atender às expectativas, às nossas expectativas, às expectativas da orientadora, dos familiares, dos amigos.

Esse movimento foi possível porque, graças a Deus, tenho a minha família e meus amigos!

A família é um refúgio seguro quando tudo parece que não irá dar certo.

Os amigos são os que nos impulsionam no caminho do êxito!

Desejo a todos que contribuíram no percurso desta caminhada a sabedoria de Salomão, a paciência de Jó, o amor de Maria e a fé de Jesus Cristo!

Muito obrigada!

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista. (FREIRE, 1992).

## RESUMO

**MONEGATTO, Elisângela Cristina. INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DE PROFESSORAS QUE ATUAM NO CURSO DE PEDAGOGIA. 2021.** Dissertação de Mestrado em Educação – Formação de professores. Universidade Federal de São Carlos, *campus Sorocaba*, 2021.

Perceber-se nas experiências permite conhecer um pouco mais de si. Portanto, recordar as vivências permite olhar para a própria identidade profissional, refletir sobre ela, compreendê-la e transformá-la. A pesquisa trata da inserção profissional docente no ensino superior, parte integrante do processo de desenvolvimento profissional, e tem como objetivo analisar as experiências formadoras reveladas nas narrativas de professores iniciantes na educação superior que atuam no curso de Pedagogia. A fundamentação teórica foi embasada nos estudos de Josso (2007), Passeggi (2016), Nakayama (2017, 2018), Souza (2004, 2015, 2018), Carlos Marcelo, (2010), Pimenta e Anastasiou (2002, 2010), Bolívar (2002), Ferrarotti (1988). A metodologia fomenta as narrativas como dispositivo de produção de dados e utiliza entrevistas episódicas com os professores. O *corpus* da análise se configura pelas narrativas produzidas a partir das entrevistas episódicas e no conceito de análise-interpretativa-compreensiva, segundo Souza (2014). Os resultados revelam as experiências formadoras dos professores na inserção no ensino superior, como a reflexão sobre a docência universitária, a autonomia e os movimentos de ruptura, os espaços formativos e o movimento de parceria e escuta do coordenador pedagógico da instituição de ensino, trazendo à tona a contribuição das narrativas com as reflexões sobre as experiências do vivido.

**Palavras-chave:** Inserção profissional docente. Ensino Superior. Pedagogia. Narrativas. Experiências Formadoras.

## ABSTRACT

**MONEGATTO, Elisângela Cristina. TEACHING PROFESSIONAL INSERTION IN HIGHER EDUCATION: EXPERIENCES TRAINING TEACHERS WHO ACT IN THE PEDAGOGY COURSE. 2021.** Master's Dissertation in Education - Teacher training. Federal University of São Carlos, Sorocaba campus, 2021.

Perceiving yourself in the experiences allows you to know a little more about yourself, so remembering the experiences allows you to look at your own professional identity, reflect on it, understand it and transform it. The research deals with the teaching professional insertion in higher education, an integral part of the professional development process and aims to analyze the training experiences revealed in the narratives of teachers beginning in higher education who work in the Pedagogy course. The theoretical basis was based on the studies of Josso (2007), Passeggi (2016), Nakayama (2017, 2018), Souza (2004, 2015, 2018), Carlos Marcelo, (2010), Pimenta and Anastasiou (2002, 2010), Bolívar (2002), Ferrarotti (1988). The methodology fosters narratives as a data production device and uses episodic interviews with teachers. The corpus of the analysis is configured by the narratives produced from the episodic interviews and is based on the concept of comprehensive-interpretive-analysis, according to Souza (2014). The results reveal the teachers' training experiences in the insertion in higher education, such as the reflection on university teaching, autonomy and rupture movements, the training spaces and the movement of partnership and listening of the pedagogical coordinator of the educational institution, bringing to the highlights the contribution of the narratives with reflections on the experiences of the lived.

**Keywords:** Teaching professional insertion. University education. Pedagogy. Narratives. Formative Experiences.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números de estudos realizados pelas universidades .....	38
Tabela 2 - Quantidade de estudo por ano nas universidades .....	38
Tabela 3 - Alunos nas instituições privadas de ensino no ano de 1966 .....	48
Tabela 4 - Alunos nas instituições públicas federais de ensino no ano de 1966 .....	48
Tabela 5 - Ciclo de vida profissional segundo Huberman .....	64
Tabela 6 - Situações possíveis da inserção profissional docente no ensino superior.....	98

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro1 - Perfil do egresso em inserção profissional docente no ensino superior .....	91
Quadro 2 - Considerações pertinentes dos docentes na inserção do ensino superior.....	96
Quadro 3 - Dados e fonte da pesquisa .....	102

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Impostos trocados por bolsa de estudos .....	34
Figura 2 - Gráfico com número de matrículas em curso de graduação (1980 a 2018).....	35

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente  
MEC – Ministério da Educação  
PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
IES – Instituição de Ensino Superior  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertação  
FIES – Financiamento Estudantil  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
SISU – Sistema de Seleção Unificada  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
CNE/CF – Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno  
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana  
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
SEEC – Secretaria da Educação e da Cultura  
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação  
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo  
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
SARS COV – *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus*

## SUMÁRIO

<b>NARRATIVA DE UMA TRAJETÓRIA .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1. ESTÍMULOS PARA A ESCRITA .....</b>	<b>27</b>
1.1 Estímulos pessoais .....	27
1.2 Estímulos sociais .....	30
1.3 Estímulos acadêmicos .....	32
<b>CAPÍTULO 2. A FUNDAMENTAÇÃO DO CAMINHO.....</b>	<b>43</b>
2.1 O contexto histórico do Ensino Superior no Brasil .....	43
2.2 O contexto histórico da Pedagogia no Brasil .....	55
2.3 Processos de aprendizagem da docência e inserção profissional no ensino superior .....	63
2.4 Experiências formadoras e narrativas biográficas.....	72
<b>CAPÍTULO 3. OS CAMINHOS PARA A PESQUISA .....</b>	<b>77</b>
3.1 O primeiro passo no caminho.....	79
3.2 As atividades do caminho.....	80
3.3 Mais um passo no caminho: As narrativas das trajetórias .....	86
<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISE DO CAMINHO .....</b>	<b>91</b>
4.1 Quem são os que encontramos ao percorrer do caminho.....	91
4.2 Mapeamento dos percursos do caminho.....	101
4.3 Biografização das vozes do caminho.....	167
4.4 O caminho reflexivo sobre a docência universitária.....	111
4.5 A autonomia e os movimentos de ruptura pelo caminho.....	115
4.6 Espaços formativos do caminhante.....	119
4.7 Um caminho de escuta e parceria.....	123
<b>CAPÍTULO 5. CONTRIBUIÇÕES DO CAMINHO.....</b>	<b>126</b>
5.1 Contribuições ao pesquisador no percurso do caminho.....	126
5.2 Contribuições para outros caminhos.....	130
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DE UM CAMINHO E A DESCOBERTA DE NOVAS ROTAS.....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>145</b>

<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE E.....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>168</b>

## NARRATIVA DE UMA TRAJETÓRIA

*“A Educação qualquer que seja ela é sempre uma teoria do conhecimento posta de prática.”*  
PAULO FREIRE

Há uma preocupação, por parte dos jovens e suas famílias, em se preparar profissionalmente nos cursos de graduação. Com isso, a procura pelas universidades vem aumentando. Por outro lado, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam ampliar a oferta. Nesse cenário, a cada ano, novas turmas de graduação necessitam de novos professores, que muitas vezes, estão sendo inseridos no mercado de trabalho, em suas primeiras experiências docentes na educação superior.

A inserção ao trabalho docente, em qualquer que seja o componente curricular, a disciplina ou o segmento, pode gerar inseguranças, medos, indagações e dificuldades aos docentes iniciantes. Esse momento é caracterizado pela complexidade da profissão, pela compreensão do novo e por intensas descobertas.

Este movimento de preocupação com a inserção profissional docente no ensino superior marca minha experiência quando me lanço na docência na educação superior, onde percebo dificuldades, anseios, descobertas, desafios que me fazem recorrer aos aportes teóricos e vejo a elaboração de uma pesquisa sobre a temática como potencial para contribuir com essas inquietações.

Nesta perspectiva, busco compreender as percepções de como ocorre essa inserção sendo uma oportunidade de crescimento e constituição da identidade profissional docente, que se iniciam desde o momento do ingresso à profissão.

Desse modo, essa dissertação pretende responder ao seguinte **problema**: Quais experiências formadoras na inserção do ensino superior se revelam nas narrativas biográficas de professores que atuam no curso de Pedagogia?

O **objetivo geral** é analisar as percepções sobre as experiências formadoras que ocorrem no processo de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) do professor iniciante no ensino superior que atua na formação de pedagogos.

Partindo do objetivo geral, vislumbram-se três **objetivos específicos** para a pesquisa:

- a. Analisar as percepções que emergem nas narrativas de experiências acerca da inserção docente no ensino superior, possibilitando a compreensão das vivências no contexto das entrevistas episódicas;
- b. Investigar os espaços de aprendizagem do professor iniciante no ensino

superior, que atua na formação de Pedagogos, na relação com as experiências formadoras e os incidentes críticos que compõem sua trajetória profissional;

c. Analisar as dimensões dos conhecimentos que integram o exercício profissional docente.

Quando o termo “percepções” das experiências for utilizado, deve ser interpretado baseando-se nos estudos de Josso (2010), como a definição de “presença atenta”, da percepção de mundo e da tomada de consciência do vivido. Como corrobora a autora,

A consciência é a “presença atenta” a si próprio, aos outros e ao seu ambiente e está ligada aos graus de sensibilidade de cada pessoa no que se refere aos seus sentidos, tais como o olfato, a visão, o movimento. Sem essa presença atenta não há qualquer percepção do mundo. (JOSSO, 2010, p. 10).

Esta pesquisa fomenta o uso das narrativas, com a possibilidade de escutar o outro em sua singularidade, valorizando alguns percursos da ação pedagógica e seu contexto histórico, em determinado espaço e tempo. A produção de dados será realizada pela entrevista episódica, utilizando as narrativas como dispositivos, possibilitando leituras, análises, ressignificação das vivências e construção de reflexões.

A produção de dados para a pesquisa foi intencional, por colocar o sujeito como o centro de todo o processo de vivência, significado e ressignificado da ação, como Souza (2004) aponta:

A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação [realça] a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios que concedem ao sujeito o papel de ator e autor da sua própria história. (SOUZA, 2004, p. 54).

A investigação-formação pode lançar mão das vivências do sujeito sobre a percepção de si, sob a ótica de investigação e de formação, lendo, estudando, interpretando, compreendendo e apropriando-se de suas vivências, de seu percurso, de sua trajetória e das experiências formadoras às quais foram expostos, com relação à construção do próprio desenvolvimento profissional.

Durante minha trajetória como professora do Ensino Fundamental, anos iniciais, sempre procurei cursos que pudessem ampliar os saberes que trazia da formação inicial, procurei participar dos vários programas de formação continuada oferecidos pelo município em que atuava e também das formações oferecidas pelo Ministério da Educação (MEC), em

parceria com o município. Minha preocupação sempre foi a construção de uma trajetória significativa. Chamo de trajetória significativa as aprendizagens que me permitem refletir sobre a docência, ressignificando e transformando a prática pedagógica, durante a formação que me constitui como profissional e que embasa a minha prática.

Enquanto trabalhava com esses alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, minhas preocupações e procuras por formações eram, geralmente, na área da alfabetização e letramento e na alfabetização matemática. No início, eu tinha muitas dúvidas de como ocorria o processo de aprendizagem das crianças e dos encaminhamentos certos que eu precisava para que essas aprendizagens fossem significativas. Eu acreditava que não bastava ter um material que fosse relativamente relacionável com ideias relevantes a serem ensinadas para que a aprendizagem acontecesse. Para mim, mais importante que esse material/conteúdo também são as vivências e as referências que os alunos traziam.

Segundo Ausubel (1968),

Para que ocorra realmente a aprendizagem significativa, não basta que o novo material seja não arbitrário e substancialmente relacionáveis a correspondentes ideias relevantes, no sentido abstrato do termo. É necessário também que tal conteúdo ideativo esteja disponível na estrutura cognitiva daquele aprendiz particular. (AUSUBEL, 1968, p. 40).

Ausubel (1968) tem a visão de que as aprendizagens significativa para os alunos deve ser ajustada ao nível de desenvolvimento do mesmo, considerando seu cognitivo. Para que ocorra uma aprendizagem significativa, Coll (2000) indica que precisa-se compreender como ocorre o ensino e aprendizagem dos alunos, conscientizando-se de seus processos de pensamentos, além de considerar os conhecimentos que os mesmos já possuem. Também precisa ter uma mudança de perspectivas, compreendendo que é necessário a construção de significados pelos alunos, a partir do processo de ensino e aprendizagem que a ele é ministrado, levando em consideração a mediação do professor como determinante para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Segundo os estudos de Coll (2000),

[...] o conceito de aprendizagem significativa supõe, antes de tudo, uma mudança de perspectiva radical na maneira de entender o processo de ensino/aprendizagem. Frente à concepção tradicional e habitual de que a aprendizagem do aluno depende diretamente da influência do professor e da metodologia de ensino utilizada, põe-se em relevo a importância do conhecimento prévio do aluno e, em geral dos seus processos de pensamentos. Estes processos sobrevivem, assim, do elemento mediador entre, por um lado, os procedimentos instrutivos ou didáticos e, por outro, os resultados da aprendizagem. A construção de significados que o aluno executa a partir do

ensino é o elemento mediador suscetível de explicar os resultados de aprendizagem finalmente obtidos. (COLL, 2000, p. 152).

Naquele momento, enquanto iniciava a carreira docente, era importante conhecer o processo de ensino e aprendizagem, bem como a aprendizagem significativa, para atingir meus objetivos com meus alunos.

Alguns anos depois, como uma rica oportunidade, fui convidada a ampliar as possibilidades, desta vez como formadora do curso de formação continuada oferecido aos professores alfabetizadores, o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), idealizado pelo Ministério da Educação, tendo universidades e municípios como parceiros. Esse programa contribuiu com teoria importante para mais uma etapa da minha formação, para a constituição de saberes e me trouxe a possibilidade de conhecer aprendizagens significativas e ajustadas ao nível cognitivo dos alunos, no processo ensino e aprendizagem.

Neste momento, fui aprendendo um pouco mais sobre a formação continuada, na prática diária, nas leituras que fazia sobre o material da formação do PNAIC, nas trocas com os outros professores, em nossos encontros de organização do trabalho, proporcionados pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Percebi que o formador deve conhecer o seu papel de atuação e ter consciência do que é importante saber para desenvolver o seu trabalho. Esse movimento contribuiu muito com o meu processo de formação, autoformação, possibilitando um momento de ressignificação do vivido.

Essa ressignificação tinha espaço nos encontros, durante as formações, junto aos meus pares. Percebi que esse era um diferencial do formador, a organização de um tempo específico para a escuta das vozes dos professores.

Esse movimento oportuniza alargar as experiências e adentrar as salas de aulas, por meio de trocas com os educadores, disponibilizando a reflexão sobre as vivências, para que, partindo delas, se percebam as muitas questões e dificuldades que cercam a ação docente, podendo transformá-la.

Levei em consideração essa vivência de escuta das vozes dos educadores em minha experiência como formadora, articulada à fundamentação teórica, pois, quanto mais tenho a oportunidade de conhecer e compreender as experiências da atividade docente, mais vejo a necessidade de também articular a prática com a teoria, pois a primeira não se sustenta sem embasamento teórico que a justifique, por isso a busca e interesse em enriquecer meus conhecimentos constantemente, trazendo maiores contribuições à minha prática formativa.

Nesta perspectiva de formação continuada que vivenciei, em que o formador realiza um trabalho em parceria com o educador, enquanto também se forma, percebi que o

conhecimento vai se construindo na partilha de experiências e constituindo a formação do sujeito. Do mesmo modo, cabe destacar a experiência de quando participei do seminário FALA OUTRA ESCOLA<sup>1</sup>, no qual tive a oportunidade de compartilhar alguns trabalhos, conversar sobre eles, trocar experiências que ampliaram o meu pensamento, favoreceram reflexões, trocas sobre as práticas da sala de aula, possibilitando uma ressignificação do espaço.

Novos desafios são percebidos como oportunidades de crescimento e constituição profissional. Dessa forma, no ano de 2019, fui convidada a desenvolver um trabalho como professora da turma de alunas do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior, (IES) no Município de Capivari, ministrando, inicialmente, aulas das disciplinas de Didática e História da Educação. Entendendo como mais uma importante possibilidade de crescimento, não pude recusar. Aceitei!

Fui muito bem recebida na IES, me senti acolhida por todos. A coordenadora pedagógica da instituição, que é responsável pelas orientações aos professores, se mostrou prestativa, à disposição para me informar sobre os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas com as alunas. A IES segue um material didático de apoio preparado especialmente para seus alunos, com situações dinâmicas, representando, de maneira lúdica, a teoria trabalhada, e tem um cronograma para o desenvolvimento das unidades do livro didático juntamente com as atividades e avaliações propostas.

Fui orientada pela coordenadora pedagógica da IES sobre a realização de um plano de ensino desenvolvendo aulas dinâmicas, permitindo a participação do aluno como sujeito que constrói aprendizagens significativas.

Em um primeiro momento, procurei textos e pesquisas fora do material didático e das orientações do programa da instituição, que pudessem me auxiliar na escolha da melhor metodologia a ser utilizada com as aulas para os adultos. Busquei textos que proporcionassem uma reflexão e um olhar voltado para essa dimensão, a educação de adultos, alunos de graduação, com a perspectiva de serem futuros formadores. Neste movimento, percebi que precisava rever a minha prática, que até agora era tão acostumada a trabalhar com as crianças.

Também precisava ressignificar a minha formação, possibilitando outro olhar, outro viés, que atentasse para as questões do singular. Esse conceito de singular, sob a ótica dos estudos de Josso (2007), considera a parte da minha subjetividade, da minha tomada de

---

<sup>1</sup> Seminário para apresentação de trabalhos docente, realizado pela Universidade Estadual de Campinas, em julho de 2017.

consciência, e da minha presença atenta. O conceito de presença atenta também é considerado, segundo os estudos de segundo Josso (2010), como uma consciência de si, que me fez perceber que precisava de formação específica.

Pensando na formação como um ponto de ruptura e tomada de consciência sobre o importante papel da reflexão nesta articulação com a prática educativa e a docência, em sala de aula, na relação com o alunado, fica clara a importância de atualização e da formação na modalidade da educação superior. É preciso conhecer o papel desse professor do ensino superior e reconhecer a importância do seu trabalho, que demanda formação constante, levando em consideração suas experiências, sua história de vida e suas reflexões sobre suas vivências, como corrobora Passeggi (2016):

Enquanto não se conceber os professores como um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, com capacidade para refletir sobre si, e que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema, não se avançará, suficientemente, quanto à compreensão das relações que se estabelecem entre os formandos e seu processo de formação. (PASSEGGI, 2016, p. 68).

Embora se tenha muitas pesquisas sobre a temática do professor universitário, formador de professores (cursos de licenciaturas) evidenciadas no mapeamento sistemático, que será apresentado no capítulo 1, ainda há lacunas que precisam ser exploradas, como por exemplo, a formação, as vivências e experiências na prática pedagógica, as relações que os constituem, os espaços de formação, autoformação e transformação, como cita Passeggi (2016):

[...] Por sua vez, os professores universitários, formadores de professores, tendem a acompanhar o mesmo movimento de relações verticalizadas. Aqui me situo entre os últimos, reconhecendo que pouco ainda se sabe sobre a formação dos professores enquanto “adultos em formação”, e não “alunos em formação”. (PASSEGGI, 2016, p. 69).

Pensando sobre a questão da formação, o desafio começa, portanto, a partir da minha experiência enquanto professora do curso de pedagogia. Os primeiros contatos com a turma foram os mais impressionantes possíveis. Uma sala com 24 alunas dedicadas e prontas a buscar conhecimentos e aprendizagens significativas, visando a atuação em sala de aula. Sempre empenhadas em estudar os textos sugeridos, se preparando anteriormente para as aulas.

Durante as aulas, as alunas prestavam muita atenção nas anotações contidas nos slides e estavam sempre atentas à minha explicação, explicações essas oriundas do debruçar nos

estudos ao longo dos finais de semana, visando oportunizar a elas um aprendizado em que teoria e prática estivesse sempre articuladas. Contudo, esses estudos trazem desafios à minha prática atual, afinal, eu havia trabalhado somente na formação das crianças e na formação continuada de professores e coordenadores – espaços que a própria literatura indica como sendo diferenciados da formação inicial docente. A formação inicial é carregada de conceitos embasados e articulados entre teorias e práticas que nortearão, além das atitudes, os conceitos e procedimentos a serem trabalhados (VASCONCELOS, 2004).

Segundo Carlos Marcelo (2010), a formação docente não é simplesmente concretizada posteriormente ao término da graduação, nem ao término da pós-graduação, e sim ao longo das vivências, das formações acadêmicas, formações iniciais e continuadas, da prática docente em sala de aula, nas trocas, nos diálogos produtivos entre os pares, nas conversas com os pais de alunos, com os alunos, com a equipe gestora e suporte técnico da educação, nas interações nos grupos de estudo e em suma, durante a vida toda.

A cada desafio, a cada proposta de trabalho, de estudo, há sempre uma oportunidade de crescimento, de aprendizagem, de inovação e reflexividade sobre os saberes sobre o que constitui a docência.

Este ato de refletir sobre os saberes, sobre as histórias, as leituras e os conhecimentos a partir dos quais nos constituímos, ao longo de nossas vidas, possibilita uma busca de argumentos que muitas vezes mostram angústias, inquietude, momentos de dificuldades diante do novo, antes não reveladas, fazendo parte importante da formação e constituição de si.

Quando aceitei o desafio de ser professora no ensino superior no curso de Pedagogia, me senti muito feliz. Na verdade, sempre foi esse meu sonho, o meu propósito, de ser professora, formadora de professores. Eu gostaria de construir com elas uma relação de troca, de repensar as atitudes e situações diante dos desafios, de dificuldades, buscando compreender esse processo de aprendizagem tão importante. Acredito ser muito significativo este processo, pois essas alunas, neste momento, precisam de todo o aporte teórico que embasará a sua docência, além de articulação entre a teoria e a prática. São futuras formadoras, trabalharão e formarão alunos, crianças, cada qual com uma expectativa, com diversidade de saberes, crianças únicas, singulares.

O sentimento de felicidade e entusiasmo no ingresso, o convite ao novo, a alegria do pertencimento a um quadro profissional, logo é trocado pelos sentimentos de medo e desequilíbrio ao trabalhar com a complexidade, a diversidade de conhecimentos e ideias da formação de adultos, as diferenças entre a articulação do material didático com a prática

cotidiana em sala de aula, a insegurança de oferecer um ensino de qualidade e o aprender a ensinar.

Por outro lado, as universidades particulares esperam que o professor do ensino superior esteja pronto para ministrar a sua aula de maneira significativa a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e é neste momento que percebo o quanto a reflexão sobre a inserção do professor ainda é deficitária, pois há muita incerteza na iniciação do professor na instituição de ensino, desde o reconhecimento do sistema e burocracias da organização até a segurança da sua legitimidade como professor, que ainda pode não estar seguro das metodologias, dos espaços de aprendizagem, das culturas dos seus alunos e de seus pares, outros professores da instituição com os quais irá trabalhar. Como ressalta, Cunha (2009),

[...] constrói-se uma representação de que ele está pronto para enfrentar o cotidiano da escola, que conhece a culturas dos pares, que domina a burocracia organizacional, que tem pleno conhecimento dos conteúdos de ensino e sua transposição para a aula, que está seguro de sua legitimidade e autoridade frente aos estudantes, que reconhece os espaços escolares e acadêmicos, que está seguro de suas metodologias. (CUNHA, 2009, p. 143).

O ingresso profissional no ensino superior de professores é uma temática de extrema importância, sendo considerado como ingresso profissional esse tempo de docência nos primeiros anos de atuação (prática) na universidade, segundo os estudos de Marcelo (1999) e Tardif (2002).

Diante da inserção e iniciação da docência, os professores universitários iniciantes procuram modelos e exemplos a serem seguidos, recorrem a seus professores da graduação. Com isso, muitas questões começam a emergir ainda da formação acadêmica, da graduação, enquanto alunos, pela busca por modelos ideais de professores,

[...] 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. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 79).

A inserção em um campo de trabalho permite vivências que dialogam com investigações e pesquisas com uma ótica contemporânea, trazendo um recorte diferente por cada um dos sujeitos que vivenciam a experiência.

O professor se constitui ao longo de seus estudos, de sua formação e de suas experiências, de seus contatos e vivências com a prática (CARLOS MARCELO, 2010), com o passar pela experiência e com a experiência que o toca (LARROSA, 2002).

Sem interação, nem contato e vivência da prática docente (docência), não há reflexividade sobre as experiências e as histórias de vida, de modo que a docência é elemento constituidor da profissão docente e também do desenvolvimento pessoal do professor. O desenvolvimento pessoal, as vivências, as histórias de vida também compõem a profissionalização e a docência.

Assim, refletir sobre o vivido permite lembrar, reinterpretar e apreender novos significados, novos conhecimentos, estimulando os professores, nos primeiros anos de exercício profissional, a momentos que motivem e oportunizem, por meio das narrativas sobre as histórias de vida pessoal e profissional a autoformação, como cita Nóvoa (2009).

[...] estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. (NÓVOA, 2009, p. 39).

O momento de narrar o singular permite trazer à tona uma subjetividade intrínseca do sujeito, que ao ser lembrado, reinterpretado, promove um movimento de pluralidade de vozes, segundo Josso (2007), trazendo oportunidades, por meio da ampliação de “olhares”, de perspectivas, a construção de novos significados e sentidos para a formação e transformação da prática docente. A escrita de si, promovida pelas narrativas numa perspectiva coparticipativa, torna a pesquisa educacional significativa e potente, pois trata de saberes pedagógicos e do trabalho do professor na contemporaneidade, como cita Souza (2015):

[...] os processos de escrita, leitura, reflexão e circulação dessas narrativas, consideradas como processos de formação e desenvolvimento profissional, inscrevem-se no debate público sobre a educação, evidenciam os sentidos construídos pelos docentes e oportunizam a reflexão sobre outros modos de organização e reorganização coletiva de saberes pedagógicos. Sem dúvida, o trabalho centrado nas escritas de si, numa vertente coparticipativa torna-se significativo para o campo da formação de professores, da pesquisa

educacional e de epistemologias sobre a educação e o trabalho docente na contemporaneidade. (SOUZA, 2015, p. 26).

Esse movimento reflexivo sobre a minha atuação na formação dos futuros professores gerou muitas preocupações e dificuldades. Trago dificuldades em ministrar aulas para um público de adultos que percebe a formação como ponte direta para o trabalho.

Dessa forma, essa pesquisa possibilitou a escuta sensível e atenta aos professores iniciantes na educação superior, a partir das entrevistas episódicas e por meio desses dados, analisar, sob a ótica de Souza (2015), as experiências evidenciadas por estas vozes, ressaltando as experiências formadoras, segundo Josso (2004).

No que se refere à estrutura do texto que ora se apresenta, a escolha pela analogia da nomenclatura “caminhos” entre os capítulos e subtítulos da pesquisa, remetem à trajetória da busca pelo conhecimento, apontando infinitas possibilidades de ampliação de significado, indicado pelas escolhas das direções/caminhos a serem percorridos. Uma analogia aos inúmeros caminhos e oportunidades de reflexões, possibilitados pela pesquisa.

No primeiro capítulo – **Estímulos para a escrita** –, é apresentado todo o delineamento do estudo; a justificativa, que parte de estímulos profissionais, enquanto professora iniciante no ensino superior, sobre uma trajetória de desafios, rupturas e percepções que percorrem o meu processo de desenvolvimento profissional. Outro aspecto que também é apresentado trata do estímulo social, que possibilita as experiências formadoras, podendo trazer apontamentos a outros profissionais da educação, por ter estreita ligação com a formação docente. O estímulo acadêmico também é importante, visto que, de acordo com o mapeamento sistemático realizado e citado no primeiro capítulo, há poucas pesquisas que trazem dados de experiências formadoras de docentes, na inserção do ensino superior, com o uso das narrativas biográficas dos docentes iniciantes.

O segundo capítulo – **A fundamentação do caminho** –, é exclusivamente sobre a fundamentação teórica, embasada de forma epistemológica e metodológica na pesquisa biográfica, seguindo os estudos concebidos por Josso (2007, 2008, 2010) e Souza (2004, 2015). Trata dos incidentes críticos (BOLÍVAR, 2002), das experiências formadoras (JOSSO, 2010), da trajetória do ensino superior e do curso de pedagogia no Brasil (TEIXEIRA, 1954), bem como o processo de DPD (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, 2010), (MARCELO GARCIA, 1999, 2002), (CARLOS MARCELO, 2010) e as percepções desta no ensino superior. Os incidentes críticos permeiam os acontecimentos marcantes que podem promover rupturas e o repensar da trajetória de vida. As experiências formadoras consideram as aprendizagens que se dão por meio das experiências, de seu percurso de vida

e da trajetória profissional. Neste contexto, o segundo capítulo se propõe a discorrer a respeito dos conceitos mencionados e do DPD, da docência no ensino superior e da trajetória do curso de pedagogia no Brasil.

No terceiro capítulo – **Os caminhos para a pesquisa** – apresentamos a metodologia da pesquisa, de modo a detalhar como foram realizadas as entrevistas episódicas e seus fundamentos teóricos, segundo os estudos de Flick (2013). Tratamos ainda sobre o lugar da realização da pesquisa, sobre quem são os participantes, quais critérios foram utilizados para chegar até eles e ainda, apresentamos o *corpus* da pesquisa e a forma de análise dos dados com vistas à obtenção dos resultados.

O quarto capítulo – **A análise do caminho** – é reservado para a análise dos dados. A análise interpretativa compreensiva será baseada nos estudos de Souza (2015) e contará com vários momentos, sendo eles: leitura cruzada, leitura temática e leitura interpretativa compreensiva, focando assim, nas subjetividades do grupo, que comporão as linhas de força, segundo Nóvoa (2009, 2010).

O quinto capítulo – **As Contribuições do caminho** –, traz reflexões sobre o tornar pesquisador e apontamentos de novas possibilidades de pesquisas sobre a temática, que foram reveladas nas narrativas das professoras, mas não tratadas na pesquisa.

As considerações finais – **O fim de um caminho e a descoberta de novas rotas** –, é destinado à reflexão sobre os achados, as revelações dos professores, às análises para os objetivos traçados e à possibilidade de ampliar os conhecimentos por meio novas escolhas, rotas e caminhos a serem estudados.

Também se buscou experiências formadoras à luz da fundamentação teórica, como possibilidade de apontamentos singulares significativos que podem se tornar reflexões plurais, levantando as vivências e as percepções que mais se repetiram entre os participantes, durante a pesquisa.

A dissertação respeita os princípios éticos da pesquisa e o direito de sigilo dos participantes, com o consentimento registrado no TCLE<sup>2</sup> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicitado no Apêndice C.

Convido a todos a adentrarem as páginas da pesquisa que, com a singularidade dos participantes, promove um movimento de pluralidade e possibilidades de ressignificação da ação pedagógica.

---

<sup>2</sup> Criado pelo Conselho Nacional da Saúde em 1996, para proteger o sujeito da pesquisa, assim como o pesquisador, que por este meio manifesta seu respeito à ética no desenvolvimento do trabalho.

## CAPÍTULO 1. ESTÍMULOS PARA A PESQUISA

*Em contextos de pesquisas e em práticas de formação, os acordos mútuos entre sujeitos em formação bem como profissionais em acompanhamento e processos de mediação biográfica dialogam sobre o lugar da oralidade e da escrita como dispositivos que possibilitam reflexões sobre a vida, a formação, as trajetórias individuais e coletivas, bem como sobre o respeito à liberdade, autonomia e democracia individual e social.*

(ELIZEU SOUZA, 2014).

Este capítulo é dedicado aos estímulos para a pesquisa. Esses estímulos são como motivações para a busca e os estudos realizados.

Os estímulos para a realização de uma pesquisa coerente são muitos, principalmente quando ela pode proporcionar a transformação da prática educativa. Assim, o presente capítulo tem o objetivo de revelar os estímulos para a realização da pesquisa, bem como as dimensões destes estímulos, que são: 1) os estímulos pessoais, trazendo a minha motivação e os argumentos pessoais da minha vivência para a pesquisa; 2) os estímulos sociais, pensando em outros professores que já foram ou estão sendo inseridos profissionalmente na docência do ensino superior e que também trazem colaborações, contribuições e percepções na prática educativa nesta etapa da educação; e 3) os estímulos acadêmicos que permitem abarcar uma temática importante, que é a inserção profissional no ensino superior com uma abordagem biográfica pouco utilizada para a realização das pesquisas acadêmicas, como abordado nos próximos subtítulos.

Os estímulos impulsionam os pesquisadores aos estudos e às pesquisas científicas, que são instrumentos importantes para trazer à tona possíveis respostas e ou apontamentos aos problemas propostos, como cita Gil (1996):

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 1996, p. 19).

### 1.1 Estímulos pessoais

O intuito de realizar essa pesquisa foi de ampliar respostas para uma temática presente neste momento de minha vida profissional, uma vez que busco sentidos para a minha realidade

atual e uma compreensão da inserção profissional docente no ensino superior, apoiada na ressignificação do vivido e à luz de aporte teórico que o embasa.

Ao iniciar na docência do ensino superior, os primeiros sentimentos vão se transformando em angústias e preocupações, preocupação consigo próprio ('Estou-me a aguentar?'), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas, a da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer, simultaneamente, a relação pedagógica e a "transmissão" de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc.

Segundo Huberman (1995), "[...] Toda a euforia do ingresso profissional no Ensino Superior se finda na tomada de consciência sobre os desafios e dificuldades no trabalho cotidiano, muitas vezes, sem a formação necessária". (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Para a realização da pesquisa, eu já sabia onde precisava e queria estar: nas universidades, ampliando minha visão, meus conhecimentos, minha vida, formação pessoal e acadêmica, sem separação de elos. Mas o caminho até aqui não foi fácil, foi árduo, complexo, e por isso, mostrou-se valer a pena!

Nesta perspectiva de buscas, tive a oportunidade de realizar um curso de extensão intitulado *Projeto de Pesquisa em Educação: Teoria e Prática*. Cabe destacar que esse foi outro momento de ruptura e "divisor de águas" em minha vida. Aprendi sobre as correntes filosóficas que norteiam o projeto de pesquisa e o direcionam, entre outros tantos aprendizados.

Neste meio tempo, antes de iniciar os estudos nas disciplinas do mestrado, no ano de 2019, conforme já apontado, fui convidada a lecionar em uma turma com (24 alunas, num curso de pedagogia de uma instituição particular de Ensino Superior. Fui muito bem acolhida por elas (as alunas), que buscavam conhecimentos, informações, técnicas e orientações, visando a inserção na profissão.

Ao enfrentar o desafio de ser docente no Ensino Superior, precisei de muito estudo para cumprir de forma qualitativa o compromisso assumido. Naquele momento, e agora, mais que nunca, preciso buscar respostas, estudos e pesquisas nas universidades que apontem situações reflexivas que me orientem a respeito da educação de adultos, na minha inserção na educação superior, nos desafios e dificuldades desse movimento.

Iniciei as disciplinas do mestrado, e logo nos primeiros encontros, veio a tomada de consciência dos primeiros estudos, as leituras promovidas pelos professores durante as

mediações dos nossos encontros, e isso trouxe clareza dos meus limites, dos meus conhecimentos intrínsecos e do que ainda não sei. Muito do que sei/sabia, precisa/precisou ser desconstruído, aprofundado e superado por outros conhecimentos, muitas vezes, mais completos. O sentimento era como se raspassem as tintas com que fui pintada, para pintar novamente (Rubem Alves). Essa tomada de consciência é/foi dolorida, me desestabiliza/desestabilizou e me faz/fez refletir sobre as novas aprendizagens. Mais do que a ação, que tem foco e ato definido, a tomada de consciência deve ir além, explicando e compreendendo como ocorre a ação, o aprendizado dos novos conhecimentos. De acordo com Piaget (1978),

[...] a ação, ela só tende para um alvo e ela está satisfeita quando o alvo é atingido. Ela é denominada por aquilo que eu chamaria de êxito. Enquanto que a tomada de consciência comporta mais a compreensão trata-se de saber como se tem êxito [...] é a interpretação e a explicação da ação. Na própria ação, a compreensão está centralizada sobre o objeto e não sobre os mecanismos que permitiram atingi-lo. (PIAGET, 1978, p. 127).

Logo percebi que o projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo não me favorecia neste momento, visto minha necessidade de pesquisar essa inserção no ensino superior, no Curso de Pedagogia. Saber como a formação do professor é primordial na relação de aprendizagem com os alunos, no meu caso, adultos, e como devo pensar a minha formação na relação com a qualidade da formação dos alunos, de uma forma significativa. Por ser a formação do professor tão importante, motivo precursor dos projetos de reforma do sistema educativo, Marcelo Garcia (1992) aponta que “Parece, pois, que a formação de professores está a converter-se novamente (nem poderia ser de outro modo) no elemento-chave, numa das pedras angulares do projeto de reforma do sistema educativo”. (MARCELO GARCIA, 1992, p. 55).

Dessa forma, alterei o foco da minha pesquisa, que agora atende às minhas expectativas e meu objetivo de estudo, que é analisar as percepções sobre as experiências formadoras que ocorrem no processo de DPD do professor iniciante no ensino superior que atua na formação de pedagogos, reveladas nas entrevistas episódicas desses professores iniciantes, e que vão constituindo-os, como cita Marcelo Garcia (1989).

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em

experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1989, p. 26).

As aulas da disciplina de pesquisa (auto)biográfica, que cursei no primeiro semestre da pós-graduação da USFCar, muito contribuíram. Foram cruciais para o meu conhecimento das narrativas. Durante as aulas, me encantei com a possibilidade da escuta sensível das experiências vividas.

O uso das narrativas das vivências denota uma familiaridade da escrita com as experiências, permite alavancar o pensamento, recordar o vivido, relembrando e refletindo sobre ele. A escrita dos estímulos pessoais, que fiz por meio da narrativa, resgatando e atribuindo sentido à minha história pessoal, desde a busca pela pós-graduação até a atualização do foco de minha pesquisa, é uma forma de propor essa reflexão como sujeitos ativos, atores e autores da nossa formação e transformação

## **1.2 Estímulos sociais**

Quando se reflete sobre a inserção profissional docente no ensino superior, no curso de pedagogia, se pensa sobre a formação desse professor iniciante. A formação inicial é consolidada na graduação. Depois, o professor tem um caminho a ser trilhado, com os cursos de pós-graduação *latu* ou *stricto-sensu* e durante toda a sua prática docente em sala de aula, que proporciona outros olhares sobre a formação, a autoformação e a transformação desta ação pedagógica.

Os estímulos sociais desta pesquisa têm a intenção de trazer colaborações aos professores universitários iniciantes, a fim de analisar vivências, perceber as contribuições da escuta atenta de outros professores sobre a inserção, propondo reflexões conscientes sobre esse processo inicial do DPD.

Do mesmo modo, ao analisar os resultados da pesquisa, ela emerge o papel do coordenador pedagógico, que até então não era objeto da pesquisa, mas que foi se revelando importante na inserção profissional docente, como um parceiro de escuta, de orientações e de apoio ao professor.

Dessa forma, esta pesquisa também pode fornecer ao coordenador pedagógico, dos

cursos de ensino superior, que orienta os professores, subsídios e um novo olhar sobre as percepções que os professores iniciantes têm sobre as experiências formadoras e que essas experiências podem contribuir para a reflexão sobre a prática educativa desse professor, pois o trabalho do coordenador pedagógico da instituição de ensino é, segundo Franco (2008, p. 121) “[...] essencialmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”. Com isso, tem, em suas atribuições, a da formação, criando e fomentando espaços formativos pelos quais é responsável por coordenar em seus trabalhos, articulando essa formação com o desempenho profissional dos professores. Segundo os estudos de Nóvoa (1991),

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30).

Neste momento, é importante ter a consciência do que é essa formação, que deve acolher o grupo de professores nas unidades de ensino, tentando compreender o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, como cita Souza (2011) em seus estudos sobre formação como

[...] um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. A formação integral da construção de identidades sociais, pessoais e profissionais, que se inter-relacionam e demarcam o inconsciente, o sentimento de pertencimento. (SOUZA, 2011, p. 44<sup>3</sup>).

Esse movimento possibilitado pela formação é parte constituinte da identidade do professor com saberes, experiências, práticas, reflexões e os conhecimentos constantes na ação e amplamente relatados nas narrativas das professoras que participaram da entrevista episódica desta pesquisa.

Propiciar espaços formativos é sempre um estímulo social importante, ainda mais para uma modalidade da educação brasileira que vem se tornando mais acessível, a do ensino superior.

Ainda há que se destacar a importância de ter um “olhar” para o professor iniciante na educação superior, um olhar de preocupação sobre a formação coerente e contínua, proporcionando um espaço de formação constante, com trocas e possibilidade de escuta das vozes desses professores.

---

<sup>3</sup> Tradução livre do espanhol.

O termo “espaços formativos” é visto como um movimento destinado à formação dos sujeitos envolvidos, neste caso, os professores iniciantes no ensino superior.

Este movimento contínuo de construção e reconstrução permite a reflexão sobre o vivido, e mesmo que saibamos que não podemos mudar o que se passou, possibilita lembrar, relembrar e refletir sobre as ações, podendo transformá-las.

### **1.3 Estímulos acadêmicos**

Estudos e pesquisas são importantes subsídios para a leitura, interpretação, compreensão e reflexão sobre diversificadas temáticas. As pesquisas revelam trabalhos com diferentes óticas e nos fornecem contribuições importantes, que alavancam e ampliam nosso entendimento.

Realizar pesquisas sobre os estudos produzidos com a temática da inserção profissional docente no ensino superior, em um determinado período de tempo, permite conhecer melhor os estudos que foram realizados na área e como os resultados foram obtidos. Também permite perceber quais foram os resultados que se revelam diante da temática e, além disso, permite ampliar entendimentos e considerações.

Dessa forma, podemos adentrar a real situação da temática pesquisada, quando tratada nas pesquisas dos repositórios, tendo uma visão holística desse recorte de tempo, lugar e resultados, contribuindo para o estudo.

Na condição de professora ingressante no ensino superior e mestranda, preocupada em conhecer os estudos e as pesquisas desenvolvidas sobre a temática da inserção profissional docente no ensino superior, no curso de pedagogia, e sobre as questões da docência no curso de pedagogia, realizei o mapeamento sistemático, nos repositórios dos Catálogos de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores: “Inserção profissional docente no Curso de Pedagogia” e “Docência no Curso de Pedagogia”.

Os primeiros resultados da pesquisa no repositório da CAPES, revelaram 1.211.839 trabalhos com relação aos descritores. Refinei a busca, usando como recorte temporal os últimos 15 anos, ou seja, os estudos e pesquisas compreendidas entre os anos de 2004 a 2019 e, os resultados apontaram para 415 trabalhos.

A busca feita no repositório da BDTD revelou 65 trabalhos com relação aos descritores estabelecidos: “Inserção profissional docente no Curso de Pedagogia” e “Docência no Curso

de Pedagogia”. A partir do refinamento dessa busca, para o mesmo recorte temporal utilizado para a busca feita na CAPES, os últimos quinze anos, os resultados não sofreram alteração, reportando para 65 pesquisas.

Realizei a busca manual, conforme orienta Falbo (2017), e a partir de então selecionei 11 pesquisas no repositório da CAPES e 10 pesquisas no repositório da BDTD que possuíam vínculos com a temática desta pesquisa.

Estas (21 pesquisas: Wiebusch (2016), Silva (2015), Cavalheiro (2006), Rosa (2015), Silva Junior (2016), Fragelli (2016), Costa (2010), Gonçalves (2019), Nunes (2011), Hees (2016), Oliveira (2016), Trevisan (2014), Marques (2006), Reis (2017), Monteiro (2006), Feldkercher (2015), Goncallo (2017), Ferron (2014), Oliveira (2009), Moreira (2014) e Arantes (2011), foram escritas entre os anos de 2006 e 2019, de modo que entre nos anos de 2004 a 2005 não foram encontrados estudos sobre a temática. Dentre as pesquisas, 14 são dissertações de mestrado e sete são teses de doutorado.

A escolha pela seleção dos últimos 15 anos para a busca de estudos e pesquisas nos repositórios se deu justamente pelo ano da criação do PROUNI<sup>4</sup>, um dos marcos, favoráveis para a expansão do ensino superior no Brasil, pelo acesso de estudantes carentes, de baixa renda, em instituições de ensino superior privadas.

Por minha pesquisa justamente tratar da temática do ensino superior, sobre a inserção profissional docente no ensino superior, em universidades particulares, é importante destacar o ano em que houve uma expansão da oportunidade dos estudantes ao ingresso nestas instituições privadas, bem como, o programa que proporcionou essa expansão, o PROUNI – Programa Universidade para Todos.

O PROUNI foi criado em 10 de setembro de 2004, a partir de Medida Provisória nº. 213, e mais tarde, do Projeto de Lei nº. 3.582/2004, que foi encaminhado ao Congresso Nacional e aprovado. A implantação do programa ocorreu em 2005, com a Lei nº. 11.096/2005. É um programa do Governo Federal do Brasil, que visa conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes, de variados cursos de graduação e de cursos sequenciais com formação específicas, em instituições privadas de educação superior. Em contrapartida, as instituições de ensino superior que aderiram ao programa tiveram isenção em certos tributos.

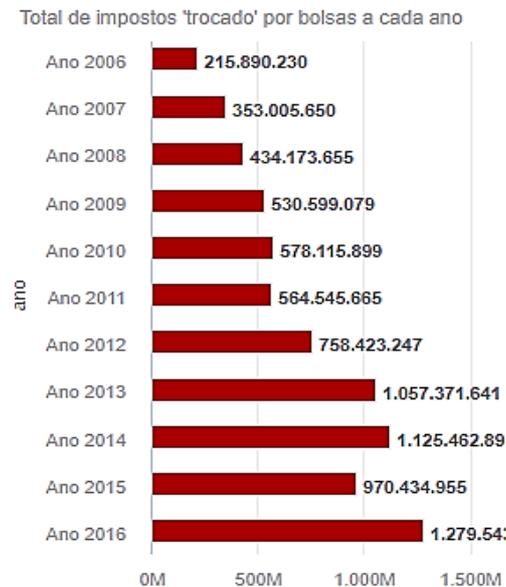
---

<sup>4</sup> O PROUNI, do Ministério da Educação, é um programa que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior.

Segundo os dados da Receita Federal<sup>5</sup>, desde a implantação do PROUNI, em 2005, o governo deixou de arrecadar aos cofres públicos, por parte das instituições de ensino superior privadas, impostos e tributos de cerca de oito milhões de reais.

O gráfico ilustrativo (Figura 1) traz o total de impostos “trocados” por bolsas de estudos nos últimos dez anos, ou seja, de 2006 a 2016, melhor visualizado a seguir,

**Figura 1** - Impostos trocados por bolsa de estudos.



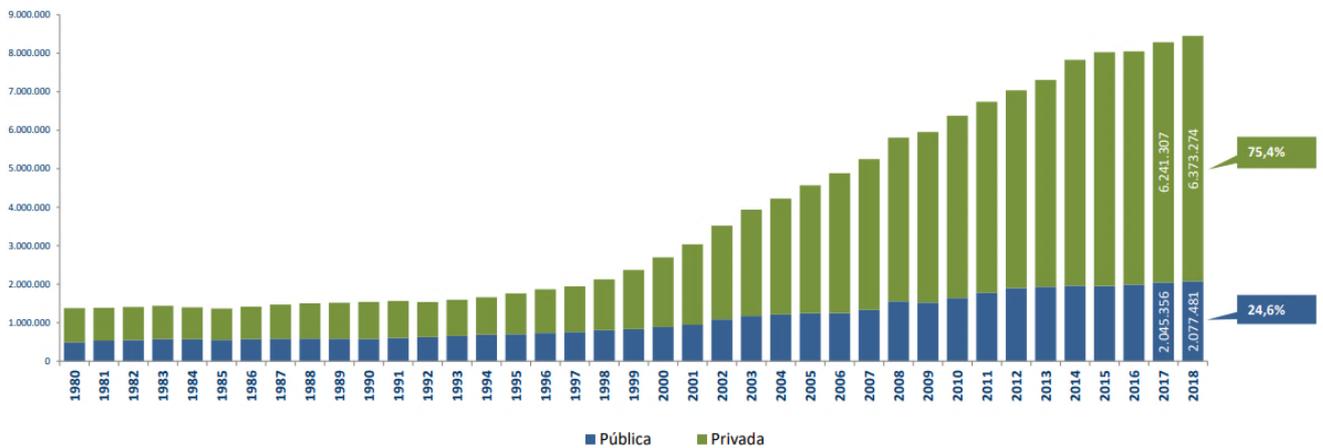
**Fonte:** Receita Federal (disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01>).

Até o ano de 2013, segundo os dados do MEC, o PROUNI permitiu o acesso de 1,2 milhões de pessoas ao ensino superior, em 1.116 instituições de ensino superior particulares que participavam do programa, o equivale a uma média de uma bolsa de estudos para cada 10,7 alunos pagantes e é apontado como um dos períodos de aumento significativo de matrículas de alunos nos cursos de graduação no Brasil. Essa informação pode ser mais bem observada considerando os dados do Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Censo da Educação Superior, apresentado em setembro de 2019, em forma de gráfico ilustrativo, disponibilizado a seguir.

<sup>5</sup> Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01>.

**Figura 2** - Gráfico com o número de matrículas em curso de graduação, Inep, 1980-2018.

**Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil 1980-2018**



**Fonte:** <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>.

Percebemos também, observando os dados do gráfico, que no período compreendido entre os anos de 2004 a 2017 houve um aumento muito expressivo de matrículas de alunos na rede particular de ensino, enquanto a rede pública se manteve com poucos aumentos no quantitativo de matrículas de ingressantes.

Esse aumento gradual e contínuo que observamos no gráfico, em especial ao longo dos últimos 15 anos, nos faz pensar que a expansão e o acesso ao ensino superior ganharam forças com a implementação de políticas públicas, como o PROUNI, entre outras, que impulsionaram o ingresso dos estudantes à graduação, possibilitando assim, o aumento de pesquisas e estudos para compreender essa demanda, pois é também neste período de tempo que se revelam as pesquisas encontradas no mapeamento sistemático realizado.

Ao realizar o mapeamento sistemático, percebe-se a quantidade de estudos e pesquisas de diferentes aspectos e vieses acerca do ensino superior buscando desvendar os anseios e percepções dos envolvidos.

Os dados do mapeamento realizado nos dois repositórios de pesquisa (CAPES e BDTD) estão sistematizados quadro constante no Apêndice A. Esse quadro foi organizado com os nomes dos trabalhos encontrados no mapeamento sistemático, os nomes dos autores, o ano de publicação, os repositórios que os armazenam, as universidades em que foram realizados os estudos, bem como os objetivos, a metodologia, a fundamentação teórica e os resultados das pesquisas, sendo destacados em negrito. Esses dados são trabalhados e interpretados no texto a seguir.

As pesquisas selecionadas no mapeamento sistemático com os descritores: “Inserção profissional docente no Curso de Pedagogia” e “Docência no Curso de Pedagogia” possuem os objetivos de estudo que visam investigar a inserção profissional docente dos professores quando inseridos no ensino superior, percebendo os saberes docentes mobilizados pelos professores universitários em início de carreira, buscando compreender como esses docentes, ingressantes em uma universidade, são impactados em suas práticas de ensino, por fatores relacionados à constituição da própria docência e à tomada de consciência neste percurso.

As pesquisas também revelam elementos que permitem delinear o processo de construção da docência do professor iniciante do Ensino Superior, se percebendo como sujeito ativo e pensante desse processo, identificando e problematizando possíveis desafios e dificuldades desses professores.

Algumas pesquisas visam estudar e perceber a existência do ensino vivencial no âmbito do Ensino Superior, pautado na vivência e no campo (auto)formativo como um suporte teórico metodológico presente nas salas de aula, utilizando, para isso, as narrativas (auto)biográficas das trajetórias de formação docente do curso de pedagogia que se relacionam com sua prática com os processos formativos dos professores em início de carreira. A partir de suas narrativas (auto)biográficas orais e escritas, motivadas pelas experiências vivenciadas, os professores podem refletir sobre o vivido, interpretando-o e ressignificando-o.

Dentre outros, os estudos visam compreender o processo de construção de professores iniciantes na docência universitária, em tempos de expansão e interiorização da rede pública, investigando a trajetória de formação que os professores vêm construindo no ensino superior, e compreendendo como a experiência da docência na Educação Básica de professores universitários pode contribuir com a melhoria da docência no Ensino Superior.

As pesquisas também revelam uma análise de como o professor universitário no Ensino Superior constitui seus saberes no fazer profissional cotidiano, permitindo investigar, analisar e estudar quem são os professores universitários, percebendo suas necessidades formativas.

Os estudos também revelam a trajetória e os saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia de instituições privadas (faculdades), analisando a sua formação, suas concepções sobre educação, influências sofridas e experiências vividas, a fim de traçar um perfil do professor atuante no curso de Pedagogia.

Cabe destacar que, embora sejam amplos os objetivos das pesquisas analisadas, em muito colaboram com a pesquisa realizada, pois muitas delas propõem como objetivos analisar o processo inicial de constituição de si, com a inserção docente no ensino superior, apoiado

nas vivências e nas experiências formadoras que ocorrem pelo percurso. Essas vivências e experiências formadoras dão potência à construção da identidade do professor iniciante.

A constituição da identidade do profissional docente é um longo percurso que perdura por toda a vida, e vai agregando as experiências e vivências mais significativas do caminho. Para Nóvoa (1992, p. 16), “[...] a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, é um processo identitário, complexo, onde cada um se sente professor.

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1992, p. 16).

Nas pesquisas selecionadas no mapeamento há também uma preocupação em investigar os anseios, os desafios, as dificuldades com as quais os docentes se deparam na inserção profissional, bem como problematizar os meios por meios dos quais este professor iniciante consegue reconhecer e resolver as demandas emergentes da docência no ensino superior, ajudado pela escuta sensível de seus pares e do coordenador pedagógico, que auxiliam na formação pedagógica e reflexão sobre a ação prática.

Como metodologia, a maioria das pesquisas analisadas usavam a qualitativa, com instrumentos relacionados a entrevistas semiestruturadas, investigação de caráter quali-quantitativo e a pesquisa (auto)biográfica. Há também pesquisas que utilizam a revisão bibliográfica e outras, a observação das salas de aula.

A maioria das pesquisas, 11 delas, resultado do estudo do mapeamento, são realizadas por estudantes das instituições de ensino na esfera federal. As universidades que desenvolveram os estudos são: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Piauí e Universidade Federal de São Carlos.

Há também pesquisas de estudantes das universidades particulares, como a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, a Universidade Pontifícia de Goiás e a Universidade Oeste Paulista. Ainda tivemos a colaboração de duas universidades estaduais, a Universidade Estadual de Feira de Santana e a Universidade Estadual Paulista, o que pode ser mais bem visualizado na tabela 1, disponibilizada a seguir:

**Tabela 1** - Números de estudos realizados pelas Universidades.

<b>Universidade</b>	<b>Número de trabalhos</b>	<b>Anos</b>
Universidades Federais	11	2006, 2010, 2011, 2014, 2015, 2016, 2017
Universidades Estaduais	10	2009, 2011, 2014, 2015, 2016, 2019

**Fonte:** Autor da pesquisa (2020).

Outro dado importante que se revelou nos estudos do mapeamento foram as universidades que mais realizaram estudos que tratam do tema da inserção profissional docente no ensino superior, no curso de pedagogia, da docência no curso de pedagogia e de quais anos são essas produções.

As universidades que mais apresentaram trabalhos sobre a temática, nos últimos 15 anos, foram a Universidade Federal de Santa Maria, com quatro trabalhos, nos anos de 2006, 2014, 2016 e 2017, e a Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, também com quatro trabalhos, nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2019.

Podemos perceber que o ano em que se apresentaram mais estudos sobre a temática da inserção profissional docente no curso de pedagogia e da docência no referido curso, foi o ano de 2016, conforme melhor visualizado na tabela a seguir.

**Tabela 2** - Quantidade de estudos por ano nas Universidades.

<b>Universidade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Ano</b>
<b>Universidade Federal de Santa Maria</b>	4	2006, 2014, 2016, 2017
<b>Universidade Pontifícia Católica de São Paulo</b>	4	2014, 2015, 2016, 2019
<b>Universidade do Vale do Rio dos Sinos</b>	2	2015, 2016
<b>Universidade Federal do Rio de Janeiro</b>	2	2006, 2016
<b>Universidade Estadual Paulista</b>	1	2016

<b>Universidade Federal de São Carlos</b>	1	2010
<b>Universidade Federal do Piauí</b>	1	2011
<b>Universidade Federal do Rio Grande do Norte</b>	1	2006
<b>Universidade Federal de Pelotas</b>	1	2015
<b>Universidade Federal do Triângulo Mineiro</b>	1	2017
<b>Universidade Pontifícia Católica de Goiás</b>	1	2009
<b>Universidade Estadual de Feira de Santana</b>	1	2014
<b>Universidade do Oeste Paulista</b>	1	2011

**Fonte:** Autor da pesquisa (2020).

Os resultados apontados pelas pesquisas analisadas evidenciam que há certos desafios para o professor iniciante no Ensino Superior, sejam eles para mobilizar os saberes motivados na formação e que vão se construindo ao longo das vivências, formações continuadas, e colocá-los em prova na ação docente, seja para desdobrar-se entre a formação e a pesquisa, sobrecarregando o professor de atividades a serem realizadas, com momentos de descobertas e dificuldades que irão compoendo a sua identidade, num processo complexo e identitário.

Há um apontamento muito importante que este mapeamento revelou: há uma carência de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores que ingressam no ensino superior.

Os resultados da busca nos repositórios apontam que há poucos estudos e pesquisas na área da inserção profissional docente no ensino superior, especificamente no curso de pedagogia, e essa formação, segundo o mapeamento, se mostra insuficiente e deficitária. Corroboram também com esse dado as considerações de Vaillant (1999),

A formação docente e a formação de formadores se encontram em um estado bastante deficitário. Os documentos escritos sobre esse tema, e muitos estudos empíricos, assinalam que os docentes estão conscientes de sua insuficiente preparação. (VAILLANT, 1999, p. 275).

Outro apontamento importante que emerge nas pesquisas do mapeamento, na maioria dos trabalhos pesquisados, conforme os dados do quadro constante no Apêndice A, é que, como metodologia de busca ou produção de dados, as pesquisas utilizam a entrevista semiestruturada, o questionário, a revisão bibliográfica e a pesquisa (auto)biográfica ampliando, de certo modo, a possibilidade dos participantes de aprofundar as questões da temática e realmente narrarem as vivências para rememorar-las e interpretá-las, procurando a reflexão das experiências e a constituição da própria identidade.

A reflexão é um estímulo acadêmico importante, por considerar as particularidades e subjetividades do professor, provocando indagações, descobertas, bem mais que respostas prontas, e buscando, ainda, perguntas que visem investigar caminhos, que promovam o conhecimento e contribuam nas ações pedagógicas que analisam, refletem e agem sobre a experiência.

Conforme os dados do quadro constante no Apêndice A, com as considerações das pesquisas sobre a inserção profissional docente, os estudos apontam que o processo formativo está relacionado à trajetória de vida, às experiências e às vivências do percurso profissional e pessoal do docente, como corroboram Silva (2015) e Fragelli (2016):

[...] Na dinamicidade da prática docente, os professores estão se construindo de forma singular, se refazendo e configurando uma identidade própria de ser professor. (SILVA, 2015, p. 1).

[...] Já os saberes docentes universitários revelam-se como um caminho, ainda em construção epistemológica, para estruturar a profissionalidade dos docentes universitários (FRAGELLI, 2016, p. 1).

As experiências e as vivências, no decorrer da nossa vida, vão se tornando processos importantes no DPD; são elas que podem promover aprendizagens por meio das vivências e aprendizagens.

A maioria das pesquisas analisadas no mapeamento sistemático elenca o processo de autoformação desenvolvida no ensino superior e utiliza, para isso, a reflexão das experiências formadoras.

Analisar essas experiências formadoras permite um movimento de reconhecer os saberes profissionais que nos move para uma tomada de consciência. Segundo as pesquisas de Nunes (2011),

Concluimos que todos os profissionais mobilizam seus saberes através de conhecimentos adquiridos na formação e continuada, bem como em sua prática diária. Ou seja, encaram a trajetória docente como trajetória de

formação, buscando construir seus conhecimentos à luz de uma consciência crítica, capaz de refletir sobre sua atuação, a fim de transformar continuamente sua ação docente. (NUNES, 2011, p. 7).

As contribuições de Nunes (2011) permitem um olhar sobre as necessidades apontadas pelas pesquisas que considera as experiências vivenciadas pelo docente em sua trajetória de vida e profissional como um movimento propulsor de formação, possibilitando refletir continuamente sobre a atuação, repensando e transformando sua ação. O mesmo movimento que me impulsiona em busca da ampliação de conhecimentos e ressignificação da ação pedagógica, possibilitada pela pesquisa.

Outras considerações do mapeamento sistemático realizado dispõem considerações sobre as pesquisas que apontam a inserção dos professores que têm a ajuda e orientação de um professor mais experiente, como contribuição para o DPD, como uma estratégia possível de ser realizada nas instituições de ensino. Também traz uma preocupação com as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, como salienta Rosa (2015):

[...] Também a falta de experiência anterior dos professores no ensino superior e o trabalho solitário mostraram-se desafiadores aos iniciantes. No estudo, ficaram evidente que o apoio dos colegas de profissão e da coordenação podem ser fatores importantes para que o professor em início de carreira tenha um bom desempenho em seu trabalho. Os desafios, dificuldades e problemas apontados pelos docentes traduzem, assim, a necessidade de maior ênfase em seu preparo, no que se refere a aspectos didático-pedagógicos. Dessa forma, no contexto da formação dos docentes em início de carreira no ensino superior, é essencial que as instituições de ensino superior reflitam sobre a formação pedagógica dos docentes e valorizem ações formativas, enfatizando os processos que os docentes vivenciam para construir saberes para o ensino. (ROSA, 2015, p. 6).

Desde a inserção profissional e durante todo o percurso de desenvolvimento do professor, há inúmeras possibilidades e itinerários de formação que podem ser considerados como pontos marcantes e de rupturas, em sua carreira docente, como os apontados nos resultados na pesquisa de Oliveira (2016), revelados no mapeamento sistemático, pontuando que:

- I- A atuação na Educação Básica contribui para a inserção profissional docente no ensino superior,
- II- O apoio e acolhimento dos pares favorece a construção da relação de pertença, aspecto determinante para a construção saudável dos processos de inserção, socialização e desenvolvimento da identidade profissional docente,
- III- O processo de inserção orientado por um professor mais experiente mostra-se como uma possibilidade de articulação entre a inserção profissional e a formação continuada, podendo se constituir em uma estratégia possível de ser institucionalizada;

IV- A formação entre pares e a autoformação representam as principais estratégias de desenvolvimento profissional;

V- A proposta de formação específica para a atuação docente no ensino superior não é consensual entre os investigados. (OLIVEIRA, 2016, p. 7).

Há também um apelo nestas pesquisas pela escuta sensível e atenta dos professores (SOUZA, 2014), conforme Trevisan (2017, p. 41),

[...] considerando a ambiência [trans]formativa, os processos formativos e a resiliência docente, apontando para as necessidades, por um lado, de escuta sensível aos professores principiantes e suas carências e, por outro, de as instituições de Educação Superior levarem em conta em suas políticas de ingresso e permanência de docentes não apenas o acolhimento no início da carreira... (TREVISAN, 2017, p. 41).

Desse modo, a pesquisa partindo das percepções desses professores que atuam no curso de pedagogia sobre a própria inserção docente no ensino superior é um movimento múltiplo e amplo, dando a eles o momento ímpar de singularidades de cada história de vida.

Essa escuta aos professores e o ouvir de sua história como forma de contribuições, citada em vários apontamentos das pesquisas que foram selecionadas no mapeamento sistemático, mencionados no quadro constante no Apêndice A, pode revelar momentos oportunos de reflexão e compreensão sobre a prática.

As pesquisas apontam a necessidade desta escuta do professor, em que predomina a subjetividade potente do discurso na sua formação e constituição de si como uma possibilidade de formação docente oportunizada pela trajetória de vida, como movimento de reflexão para compreensão dos processos formativos (REIS, 2017), por meio das experiências formadoras que cada um traz consigo, que singularizam cada conhecimento. Esse movimento de escuta sensível e atenta aos professores também pode promover momentos de reflexão proporcionada pela compreensão da própria formação e autoformação.

Em interface com os desafios da inserção profissional, há também a cobrança por desenvolver uma prática pedagógica coerente e motivadora. Se há nas pesquisas o apontamento de desafios e anseios vividos pelo professor iniciante no ensino superior, há também outras percepções acerca desse novo lugar de fala, no qual o professor é inserido, e cobrado por desempenhar bem o seu papel.

## CAPÍTULO 2. A FUNDAMENTAÇÃO DO CAMINHO

*“Mas na profissão, além de amar tem de saber.  
E o saber leva tempo pra crescer”.*  
(RUBEM ALVES)

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que embasa a pesquisa, considerando os processos de aprendizagem da docência, com o apontamento sobre as fases em que o professor passa no seu processo de DPD (MARCELO, 2009) e (TARDIF, 2002), que é indissociável do desenvolvimento pessoal (ANASTASIOU, 2002). Ainda discorreremos sobre as experiências formadoras (JOSSO, 2004) e a formação permeada pelas experiências na visão de quem aprende.

Outra questão a ser apresentada é a inserção profissional no ensino superior, enquanto um movimento complexo, contínuo, longo, que deve considerado a partir das vivências, da formação, dos saberes e das experiências que vão aos poucos caracterizando a profissão (TEIXEIRA, 2010).

Por fim, apresenta-se ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, Lei nº. 9394/96, em seu artigo 52, inciso II, determinando que pelo menos um terço do corpo docente tenha a titulação de mestrado ou doutorado, deixando uma brecha pela qual docentes ainda sem a titulação ministrem aulas nos cursos superiores.

### **2.1. O contexto histórico do Ensino Superior no Brasil**

Sob a influência do Iluminismo<sup>6</sup>, Marques de Pombal esteve à frente da reforma do sistema de ensino, que antes devia obediência à igreja, passando, então, a obedecer e estabelecer o poder absoluto do rei.

Essa reforma apresentou muitas resistências, pois no Brasil, o poder dos jesuítas era mais intenso, já que a força de Portugal era algo muito distante e não havia estudiosos para questionar o sistema escolar adotado no Brasil, além desse sistema “parecer” pertencer ao Brasil, por ser próprio dele.

Em 1808, criou-se, no Brasil, o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, em Pernambuco, e com a mudança da Corte para o Rio de Janeiro, também ali foi criada a Escola

---

<sup>6</sup> O Iluminismo foi um movimento filosófico e intelectual que trouxe uma série de ideias centradas na razão como fonte de autoridade e legitimidade. Ficou conhecido como o Século das Luzes. Os iluministas admitiam que os seres humanos estão em condição de tornar este mundo um lugar melhor mediante introspecção, livre exercício das capacidades humanas e engajamento político-social, (Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Iluminismo>, último acesso em 10/02/2021).

de Cirurgia, Academias Militares Escolas de Belas Artes, Museu, Biblioteca Nacional e Jardim Botânico, mas ainda distante da universidade. No ano de 1822, a elite que dominava o poder não via a necessidade da criação das universidades, de modo que o ensino superior com a formação limitada às profissões liberais em algumas poucas instituições isoladas dependia de incentivo financeiro do governo.

Desse modo, a iniciativa privada alavancou seus estabelecimentos e ampliou as possibilidades de oferecimento do ensino superior, legalmente previsto na Constituição de 1891. Os cursos criados foram de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica. Mais tarde, em 1827, cria-se o curso de Direito, em São Paulo e Pernambuco, e em 1832, cria-se a Escola de Minas. Nesse contexto, crescem os apelos para a criação das universidades no Brasil, tendo como um dos apoiadores José Bonifácio.

Em 1837, o Brasil ainda não tinha universidades e, como reflexo dessa circunstância, os saberes que envolvem e oportunizam conhecer as origens da nossa cultura nacional, que se constrói pelo cultivo da língua, da literatura, das ciências naturais e sociais, ficou muito prejudicado. Neste ano, foi criado o Colégio Imperial Pedro II, que ensinava a educação secundária, com um currículo clássico-científico. Pela falta de estudos superiores nas universidades, a formação dos professores para atuar no Colégio era precária.

Houve um movimento de renascimento muito forte das universidades do exterior, principalmente a Universidade de Berlin, que davam ênfase à dedicação a Ciência. Neste período, a ciência ainda estava unida à filosofia, e era entendida como desdobramento completo do corpo humano. Nesta época de estudos e renovação das ciências, o Brasil ainda não percebia esse movimento, pois o governo brasileiro ainda era resistente à ideia da universidade. No tempo do Brasil Império, a situação pouco muda; são criadas escolas agrícolas, os liceus de arte com os ofícios práticos.

No período do Brasil República, o governo cria escolas técnico-profissionais e não dá continuidade às escolas secundárias. Além disso, o ensino superior ainda mantém a ideia de ensino utilitário e de preparo profissional. Não valorizam o ensino superior como formador de cultura nacional e da cultura científica, mas sim como o ensino utilitário e destinado às profissões.

No Brasil, o século XIX é marcado por um pensamento dominador que exaltava o importar a cultura, mas não de criá-la e elaborá-la no próprio país. Já no século XX, em 1920, a República nomeia as escolas profissionais superiores que tinham no Rio de Janeiro como universidades. A cultura, naquela época, ainda vinha de fora, pois nada havia no país que lembrasse a formação do professor, a formação do intelectual e a formação do estudioso.

Há, contudo, vários movimentos que marcam a forte influência dos intelectuais e da importância da cultura para o nosso país, como o movimento pela Independência, o movimento da Inconfidência Mineira, que era intelectual, e o movimento pela República, que contou com intelectuais em seu processo de elaboração.

As escolas no século XIX deveriam ser como instituições motivadoras, provocadoras, e a verdadeira formação ficaria com o autodidatismo, ou seja, a aprendizagem com seu único instrumento: os livros. No Brasil, os livros necessitavam ser importados, eram estrangeiros e, infelizmente, não traziam estudos consistentes sobre o país. Ademais, esses livros, produzidos fora do país, não traziam dados que fizessem com que os estudiosos da época compreendessem melhor o país. Esses estudiosos, que moravam no Brasil, deveriam participar da elaboração dos livros publicados na época, para assim proporcionar e ampliar o debate.

No início, a universidade no Brasil foi nada além de um espaço para preparar para a profissão fundamental de mestre, do estudioso, do guardião da cultura; enfim, foi um centro específico de licenciamento do magistério. As outras profissões vieram a seguir, como se fossem profissões de aplicabilidade do saber, como, por exemplo, a profissão do médico, que deveria aplicar seu saber à cura do doente, diferentemente do mestre, que era considerada a profissão das profissões, que guardava e produzia o saber.

Em 1920, o conceito de universidade mudou, no país, e perceberam uma importância da ciência, de se promover a pesquisa. No governo de Getúlio Vargas, que durou de 1930 a 1945, ou seja, 15 anos de governo, de 1937 a 1945, uma época de repressão e da ditadura Vargas, em meio a estes acontecimentos, ocorreu uma reforma educacional que regulamentava e autorizava o funcionamento das universidades. Inicia-se um momento de disputa entre a igreja e as instituições laicas, pela educação. A igreja, então, criou as próprias universidades, e o governo ofereceu à igreja o ensino religioso facultativo, na educação básica.

Em 1934 e 1935, foram inauguradas as universidades de São Paulo (Estadual) e do antigo Distrito Federal, logo extinta. A universidade do Rio de Janeiro (Federal) foi reestruturada em 1937, como a de São Paulo, realizando esforços para apresentarem verdadeiros padrões universitários.

Os cursos eram únicos em cada escola, com duração habitual de cinco anos, em tempo parcial; eram uma iniciação às profissões, visavam fornecer preparo para o profissional, que depois se firmaria na prática, na profissão, fora da escola. As aulas eram por disciplinas/matérias isoladas; geralmente três aulas por semana de cada matéria, sem conexão uma com as outras. Essas aulas constituíam o currículo. Ao professor, caberia expor a matéria,

realizar os exames; aos alunos, estudar por si e sem auxílio do mestre, que os aprovava ou reprovava nos exames. Os estudos eram em livros e textos escolhidos pelos professores. Como havia poucos livros nas bibliotecas, os alunos deveriam adquiri-los. Para que os alunos ingressassem nos cursos superiores, deveriam ter estudado nos cursos secundários, que sucediam o ensino primário.

Em 1940, romperam-se as resistências com os padrões universitários e o ensino superior começou uma expansão muito grande, multiplicando-se pelo país. Por interesses próprios, foi iniciada uma luta do movimento estudantil, de 1945 a 1968, em defesa do ensino público, do modelo de ensino, o caráter elitista que existia nas universidades. Durante o regime militar, o movimento estudantil foi desmantelado e considerado, naquela época, como subversão. Houve mudança nas lideranças do ensino público no país e, com isso, o aumento de universidades privadas. Também foi estabelecido um modelo único de ensino indissociável com a pesquisa, mas ainda poucas universidades conseguiram realizar produções científicas. Esse movimento foi importante para também embasar as reflexões para a aprovação da LDB de 1961.

Mais tarde, em 1960, retomada a ideia de universidade como na década de 1930, ou seja, as universidades seguindo o modelo positivista<sup>7</sup> e militar da época, surgindo dentro de um modelo, ao mesmo tempo em que se elaborava a LDB, em 1961. É claro que ficou muito mais difícil conceituar uma universidade sem apresentar experiências históricas da universidade e sem oportunizar uma incorporação da cultura nacional.

Vale ressaltar que a ideia de curso superior ser o de “escolas profissionais”, bem como a transformação dos cursos médicos, representaram, naquele momento, êxito das estruturas ao ensino superior brasileiro, por se tratar de incorporação da ciência experimental à formação profissional, sendo os primórdios do modelo para as universidades modernas no Brasil

O ensino superior no Brasil, por muito tempo, teve uma conotação superficial e simples reflexo da cultura estrangeira, importada, de ensino oral, oferecida em tempo parcial, fornecendo diplomas para credenciar seus alunos aos cargos. Houve uma “expansão explosiva” (TEIXEIRA, 1989, p. 23) por todo o país. Com isso, até as escolas de medicina, com padrões ao ensino superior brasileiro, também estiveram ameaçadas de submergir na diluição dessa expansão desenfreada do ensino.

O ensino superior era um ensino de informação sobre a cultura estrangeira, os professores poderiam ser brilhantes, mas repetidores superficiais, pois possuíam um

---

<sup>7</sup> O modelo Positivista considerava o progresso moral e científico da sociedade por meio da ordem social e do desenvolvimento das ciências. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br>. Último acesso em 10/02/2021.

conhecimento que não haviam construído e nem vivenciado sobre eles; havia ainda o autodidatismo, uma forma de cultura pela informação. Também ocorria o fragmento das leituras, o contato com a cultura europeia, estrangeira, marcada pelas suas fontes e suas vivências; enfim, também era oferecido contato com leituras dos escritores estrangeiros, sendo essas as lentes pelas quais se olhava o Brasil.

A reforma universitária, há muito tempo esperada e aclamada publicamente, que teve início em 1960, refletia dois problemas. O primeiro era a integração das escolas isoladas entre si, em conjuntos amplos para aproveitamento dos recursos humanos e materiais (racionalização dos serviços de ensino); e o segundo, a missão da universidade de pesquisa, de estudos profundos e avançados, constituindo a cultura brasileira.

A real necessidade era a de criar uma escola pós-graduada, para estudos profundos e avançados destinados à produção do conhecimento e do saber. Não seria o caso de uma simples extensão das escolas já existentes, mas sim de uma escola mais alta, que se mantinha em dia com o progresso do conhecimento humano, formulando e reformulando esse novo saber. Essa escola era o centro de formação do professor de ensino superior, dos pesquisadores e dos cientistas humanos e físicos.

Dessa forma, percebemos que o ensino superior tem períodos distintos de desenvolvimento; primeiro, o ensino superior como grandes escolas profissionais: medicina, direito e engenharia; o segundo, pela expansão das escolas de filosofia, ciências, letras e economia.

Essa expansão do ensino superior no Brasil não aconteceu de ato legal, nem de plano ou previsão já determinada. Aconteceu no decorrer das circunstâncias, sem debates educacionais. Em contrapartida ao crescimento das matrículas nos cursos superiores, há problemáticas que não foram resolvidas com essa expansão. Uma é com relação à mudança do conteúdo dos cursos, e outra com relação aos métodos de ensino, para atender às novas necessidades. Essas duas problemáticas tornaram o ensino superior uma atividade dificultada, ligada aos problemas sociais, às condições de trabalho com relação às tecnologias e voltada absolutamente para o futuro.

Em um percurso de embate político e idealizações por parte de Darcy Ribeiro, foi criada a Universidade de Brasília, com uma estrutura diferente da tradicional do ensino superior brasileiro até então, vinda de um projeto de colaboração da elite do magistério nacional, que buscava inovações a partir do seu corpo de cientistas físicos e sociais. A essa universidade nova a reforma foi facilitada, pois não tinha a antiga parte administrativa. Porém, para as demais universidades que ainda traziam traços administrativos anteriores, foram mais complicadas as

mudanças. Por isso, muitos atos legislativos, princípios permissivos e coercitivos foram necessários para a reestruturação dentro do modelo da Universidade de Brasília. Somente em 1966 foram 21 atos legislativos sobre a universidade e o ensino superior, e 39 outros de legislação correlata. Desse modo, a reestruturação das universidades não se deu com debates e consenso do magistério, dentro e a partir delas, mas por atos legislativos e leis.

Já em 1937, iniciou-se um momento de perseguição na universidade e, infelizmente, a mesma foi extinta por um decreto, em 1939. O regime autoritário da época venceu, e sob a justificativa de “Manter a disciplina e a ordem”, foram encerradas as atividades da universidade de Brasília.

O crescimento do ensino superior deu um salto depois de 1960, com influência na LDB, e em 1966 havia 180 mil estudantes do ensino superior, entre instituições de ensino público, Estaduais, Federais e Instituições de Ensino privado (TEIXEIRA, 1989, p. 78). Desses, 82 mil estudavam em instituições de ensino privadas, distribuídos em cursos conforme a Tabela 3, a seguir,

**Tabela 3** - Alunos nas instituições privadas de ensino no ano de 1966.

Instituições privadas de ensino – 1966

<b>Cursos</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
<b>ADMINISTRAÇÃO, ECONOMIA, DIREITO, FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS.</b>	60.000
<b>ENGENHARIA E ARQUITETURA</b>	10.000
<b>MEDICINA</b>	5.400
<b>ODONTOLOGIA</b>	1.300
<b>DEMAIS CURSOS</b>	5.300

**Fonte:** Adaptado de Teixeira (1989, p. 78 -79).

Nas escolas públicas federais, estudavam 72.500 alunos, distribuídos nos cursos constantes na Tabela 4, a seguir:

**Tabela 4** - Alunos nas Instituições públicas federais de ensino no ano de 1966.

<b>Alunos nas instituições públicas federais de ensino – 1966</b>	
<b>Cursos</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
<b>Administração, Economia, Direito, Filosofia, Ciências e Letras.</b>	30.000
<b>Engenharia e Arquitetura</b>	14.500
<b>Medicina, Farmácia e Odontologia</b>	16.000

**Demais cursos**

12.000

Fonte: Adaptado de Teixeira (1989, p. 79)

Observando as tabelas, entre outros dados, percebemos que as instituições de ensino privado tinham mais alunos do que as instituições públicas federais em 1966, e que, predominantemente, os cursos mais escolhidos por estes alunos nas instituições privadas são de preparo para a profissão, com grande número de alunos nos cursos de Administração, Economia, Direito, Filosofia, Ciências e Letras.

A reforma, propulsora do crescimento das matrículas no ensino superior, visaria atender os problemas reais da conjuntura universitária, reformulando a melhor divisão do trabalho entre as diferentes categorias de professor e dos estudantes, oferecendo um curso básico, para que eles pudessem perceber o que realmente gostariam de estudar e se dedicar. Também ofereceria condições de estudos mais avançados para atuação nas pesquisas ou no magistério superior. Desse modo, a universidade acolheria os estudantes que desejariam terminar seus estudos, segundo Teixeira (1989) podendo,

[...] 1) alargar-lhe a cultura geral recebida no nível secundário; 2) dar-lhe uma cultura propedêutica para as carreiras acadêmicas ou profissionais; 3) ou treiná-la em carreiras curtas de tipo técnico. Terminados estes cursos é que se iria proceder à seleção dos estudantes para os cursos regulares de graduação nas carreiras acadêmicas ou profissionais. Depois desta formação, nova seleção se faria, imediata ou posteriormente, para a escola pós graduada. [...]. (TEIXEIRA 1989, p. 89).

Houve, na época, uma resistência contra o crescimento e a ampliação das matrículas, por parte das escolas de ensino superior, por se tratar de um empreendimento caro, por exigir das universidades grande experiência profissional, imensas bibliotecas, materiais e um professorado competente. Essa resistência era por questões de orçamento e espaço.

Mas, em contrapartida, o que não seria viável é que, perante as reformas, os professores seriam comuns a todos os cursos. Com isso, passam a atuar em cursos diferentes e dar diversos planos de ensino e disciplinas, exigindo maior tempo do seu trabalho em atividades multifacetadas. A nova organização também ocorreu com os estudantes, que se organizavam verticalmente, sem organização em classes de aula e sem organização como alunos de um único núcleo de professores, tornaram-se alunos de vários institutos, escolhidos por ele mesmo, como também as disciplinas que queriam cursar, na modalidade em que desejavam. Outra mudança que marca os estudantes é que anteriormente, eram estudantes passivos, levados pelos estudos. Já a nova universidade vai impor que, com o auxílio dos professores, este aluno encontre seu

caminho, deixando as opções e escolhas por sua parte, que precisam ter iniciativa, capacidade de esforço pessoal e criatividade.

As universidades, nesta época, tinham o papel de orientar, provocar e estimular para o estudo, por meio de leituras amplas e absorventes, pelos laboratórios, pela experiência, pela convivência com outros estudantes e com os professores. Esse novo momento de reestruturação do ensino superior pede a disposição de tempo integral de professores e de alunos.

As universidades começaram a ter a sua estrutura amparada pela LDB, Lei de 20 de dezembro de 1961, e eram organizadas por uma união comum de cinco universidades. Além disso, poderiam se constituir administrativamente. Muitos trechos e artigos desta LDB foram vetados, e alguns modificados para tentar atender às necessidades da época. Uma destas alterações foi a restrição dos institutos universitários às funções de pesquisa. Contudo, esses institutos deveriam atender também às funções de ensino, aplicação e treinamento, de modo que não ficassem estanques em preparar para o trabalho, mas constituíssem um sistema integrado de pesquisas, ensino e treinamento profissional. A universidade era constituída sob a forma de autarquia, com autonomia, administrativa, financeira, pedagógica e disciplinar que ficava condicionada ao Conselho Universitário, por meio de estatuto e sobre a presidência do reitor.

Em 18 de novembro de 1966 foi promulgado o Decreto-Lei nº. 53, que fixou princípios e normas de organização para as universidades federais, reformulando os princípios somente esboçados na LDB e se estendendo a todas as universidades federais os princípios da Universidade de Brasília, a Lei nº. 3.998. Estes decretos-lei rompem as duplicações e isolamentos, criando possibilidades de intercomunicação, interligação, cooperação e integração entre todos os departamentos da universidade.

Os cursos de graduação formariam profissionais, a partir de um ciclo básico e o outro profissional. Os cursos de pós-graduação, somente para a matrícula de graduados em cursos correlatos, eram destinados a aprimorar em nível avançado, segundo Teixeira (1989) em,

[...]

- a) cursos de mestrado, com a duração mínima de um ano, destinados à outorga de grau de mestre;
- b) cursos de doutorado, com a duração mínima de dois anos, destinados à outorga, após aprovação em defesa de tese, do grau de doutor em profissão, ciência, letras ou artes. (TEIXEIRA, 1989, p. 97).

Com a reestruturação, os cursos universitários deveriam ser desenvolvidos com a integração do ensino e da pesquisa, em virtude do progresso da ciência, da tecnologia, da filosofia, das artes e das letras. Essa reestruturação criou departamentos, faculdades, escolas,

institutos, centros universitários; e conselhos especiais: conselho universitário, conselho de curadores, conselho Superior de Coordenação Executiva, dentre outros. Essa reestruturação foi desenvolvida e registrada em estatutos das próprias universidades.

Houve o incentivo governamental estimulando a área de pós-graduação e a formação contínua dos docentes nos anos 70, e o número de estudantes matriculados em escolas superiores brasileiras aumentou ainda mais. As pessoas começaram a se mudar para os centros urbanos e procuraram se instrumentalizar para trabalhar na indústria, e com isso foi preciso criar mecanismos classificatórios de seleção; assim, foi criado o vestibular, para que houvesse o controle do ingresso.

Neste período, o país estava sob o governo do regime militar, que era muito rigoroso, e os estudantes procuravam as escolas profissionalizantes e faculdades. Aumentava, com isso, o pensamento crítico, que por sua vez, dava margem a questionamentos sobre o sistema do país. Em contrapartida a esses questionamentos, muitas disciplinas foram alteradas nas escolas, visando impor os valores de interesse do regime militar e impedindo toda a forma de expressão.

Já em 1980, com o aumento da evasão no segundo grau (LEON, 2002), atualmente ensino médio, houve queda na procura pelas universidades, e essas, contudo, não conseguiam atender às exigências do mercado, que vinha com desestabilidade econômica, falta de perspectivas de melhora na qualidade de vida (MARANGONI, 2012) e com uma reforma partidária, em 1982, com as primeiras eleições diretas para governador, deputados estaduais, federais, prefeitos e vereadores, depois de 15 anos. Em 1985, foi eleito, pelo Colégio Eleitoral, por 380 votos, o novo presidente. Tancredo Neves prometia instaurar a “Nova República”, rompendo com a ditadura. Mesmo enfermo, Tancredo cuidou para que seu vice-presidente, no comando, respeitasse seu desejo e acabasse com a ditadura. Mais tarde, Tancredo Neves não resistiu, e faleceu, ficando em seu lugar José Sarney, que cumpriu o desejo de Tancredo. Ainda nos anos 80, foi criada uma série de programas para aperfeiçoar a graduação e a pós-graduação; por exemplo, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq<sup>8</sup>, com o crescimento significativo das bolsas de iniciação científica.

---

<sup>8</sup> O CNPq foi criado em 1951, ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). É uma agência governamental que tem como objetivo a promoção do saber e o incentivo de novos pesquisadores brasileiros para temáticas ligadas à pesquisa científica e tecnológica.

Em 1986, foi instaurada a “Assembleia Constituinte”, mais tarde responsável pela Constituição de 1988. A Constituição de 1988 é um marco muito grande para a educação, ressaltando-a como direito e dever do estado e da família.

A educação superior é tratada nos artigos 207, 208, 213 e 218 do referido dispositivo legal. O artigo 207, por exemplo, explica a luta travada entre os professores e comunidade científica em favor da liberdade acadêmica, além de obedecer ao princípio da indissociabilidade entre o tripé ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988), elementos essenciais na organização e na produção científica da universidade.

Houve marcos importantes para o ensino superior, garantidos na Constituição Federal de 1988, sobre os aspectos gerais da educação superior, conforme Catani e Oliveira, (2007, p. 78) explicam:

Instituiu princípios e mecanismos importantes para a organização do trabalho nas IFES. Dentre eles, garantiu-se a investidura em cargo ou emprego público mediante a aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos (artigo 37, II), aboliram-se as restrições legais que impediam aos servidores públicos de se filiarem a sindicatos (artigo 37, VI) e instituiu-se regime jurídico único e plano de carreira homogêneo para os servidores (docentes e funcionários técnico-administrativos) de todas as IFES do país (art. 24 e 39). (CATANI E OLIVEIRA, 2007, p. 78).

Ocorreu uma acentuada ampliação do número dos cursos no ensino superior, no ano de 1990, e uma fragmentação das áreas do conhecimento (especializações), com mais opções de cursos no mercado, oferecidos pelo setor privado, visando maiores chances de satisfazer a clientela. Dessa forma, o ensino superior, neste período, destinava-se não somente à elite, e sim ao atendimento de uma parcela maior da sociedade, ainda tímida.

Com a eleição de Fernando Collor de Mello, na década de 1990, houve muitas privatizações, e com isso, um descrédito na educação, com poucos investimentos por parte do governo, levando a uma crise no ensino superior, que resultou em deterioração dos salários dos professores e péssimas condições de trabalho, marcadas por greves e mobilizações.

Em 1994, houve a criação de outros programas, como o Prograd (Programa de Apoio à Graduação), com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino da graduação, com quatro linhas de ações: o Prolicen – Programa de Licenciatura, o Prolab – Programa de Laboratórios, o Probib – Programa de Bibliotecas Universitárias, o Proinf – Programa de Informatização, e o Proin – Programa de Integração Pós-Graduação/graduação.

Em 1995, com o governo de Fernando Henrique, houve novas mudanças na educação, e com a promulgação da LDB, Lei nº 9.394, em 1996, tem-se um capítulo destinado à educação

superior, com os artigos 43 a 57. O artigo 53, por exemplo, confere autonomia às universidades nas seguintes situações,

I – Criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II – Fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; IV – Fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio; V – Elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes; VI – Conferir graus, diplomas e outros títulos; VII – Firmar contratos, acordos e convênios; VIII – Aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais; IX – Administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos; X – Receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas. (MOREIRA; MOREIRA; SOARES, 2018, p. 142).

Para contribuir com a expansão do ensino superior e aumentar as matrículas dos estudantes na educação superior, no início dos anos 2000, ainda foi necessário a criação de políticas públicas, por parte do governo federal, para promover incentivo e acesso dos jovens às universidades. Programas como o FIES, que é um financiamento ao estudante no ensino superior, criado em 1999 pelo MEC, sucedendo o Crédito Educativo (1976), criaram condições e estímulos; o PROUNI, que foi criado em 2004, visando conceder bolsas de estudo parciais e integrais em universidades privadas por todo o país; o SISU, que foi criado em 2010 e utilizado por estudantes que concorrerem a uma vaga nas universidades; todos os programas utilizam-se da nota do ENEM<sup>9</sup>; o Programa de Apoio e Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que é a restruturação e expansão das universidades federais brasileiras, que tem como metas globais a serem cumpridas como, “Elevação gradual da Taxa de Conclusão média dos cursos de Graduação presenciais (TCG) para 90%; Alcançar a relação de 18 alunos para cada professor (BRASIL, 2007).

O ensino superior, no contexto dos anos 2000, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi como uma continuidade da política adotada nos anos anteriores, mas contou com o REUNI, em 2007, pelo Decreto Presidencial nº. 6.096. Esse novo programa vislumbrava acesso e permanência na educação superior e promoveu a graduação no período de três anos,

---

<sup>9</sup> Exame Nacional do Ensino Médio, avaliação para verificar os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio.

significando a criação de um amplo mercado para os setores privados da educação, na disputa para absorver os alunos no ciclo básico de formação geral.

Durante o período em que o REUNI foi analisado, ou seja, entre os anos de 2007 a 2013, há dados que mostram o crescimento das matrículas, com acréscimo de 42,4%, sendo um total de 553.893 alunos ingressantes no ensino superior (SALLES, 2000), demonstrando que o REUNI contribuiu para aumentar o acesso ao ensino superior.

Com a democratização da educação básica e a criação destes importantes programas (FIES<sup>10</sup>, PROUNI<sup>11</sup>, SISU<sup>12</sup>, REUNI) idealizados como programas do governo Federal para facilitar o acesso as faculdades no país, alavancando a possibilidade de progressão dos estudos na educação superior, cada vez mais os estudantes estão adentrando os portões das universidades, podendo ter contatos com o ambiente de estudos e pesquisas. Esse aumento de oferta e oportunidade de mais pessoas estudarem demanda também de uma quantidade maior de profissionais trabalhando com esses alunos. Esses profissionais precisam ter formação específica que contribua nas questões do ensino aprendizagem e na prática educativa cotidiana.

No ano de 2007, havia um total de 2.281 instituições de ensino superior no Brasil. Desse total, 89% eram universidades privadas e 11% públicas (SALLES, 2000). Este índice demonstra um sistema de instituições de ensino superior, na sua maioria, no setor privado.

No decorrer dos anos 2000, há muitas iniciativas do Governo Federal que auxiliam o ensino superior, como em 2004, a criação do Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior, com a organização de um documento com princípios e diretrizes da reforma da educação superior. Foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, (SINAES), criado o Programa Universidade para Todos (ProUni), reserva de vagas para estudantes de baixo poder aquisitivo, advindos de escolas públicas, negros e indígenas, em universidades públicas federais. Também foi sancionada a Lei nº. 11.079, que instituiu a Parceria Público-Privada. Em 2006, criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a criação do banco do professor-equivalente, inscritos no Plano de Desenvolvimento da Educação, (PDE). Também há o incentivo da Universidade aberta do Brasil, para a modalidade de educação a distância (EAD) e a formação acadêmica como uma estratégia para atender às

---

<sup>10</sup> Fundo de Financiamento Estudantil, Governo Federal, vinculada ao ENEM, baixa renda familiar e ao processo de seleção.

<sup>11</sup> Programa Universidade para todos, Governo Federal, vinculado ao ENEM e à renda familiar de até três salários mínimos.

<sup>12</sup> Sistema de Seleção Unificada, Governo Federal, vinculado ao ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio e competição de vagas.

necessidades da classe trabalhadora, que muitas vezes, não teve acesso à educação em vias tradicionais.

As políticas educacionais para o ensino superior também criaram o Financiamento Estudantil (FIES), uma forma de investimento para o pagamento de cursos em universidades com juros zero para o estudante, cujo pagamento é previsto para ser feito após a conclusão dos seus estudos. O Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), que destina uma bolsa de estudos para os graduandos que iniciaram o estágio nas escolas públicas; e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que apoia a permanência dos alunos de baixa renda matriculados nos cursos de graduação presencial nas instituições federais de ensino superior, com o objetivo de igualdade de oportunidades e melhoria do desempenho acadêmico, oferecendo moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

Em 2008, com a Lei nº. 11.892, foi instituída a rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IEs), para oferecer cursos de tecnólogos, licenciaturas, bacharelados e engenharia, cursos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*, além de variados cursos de extensão.

Houve a preocupação, nesse período, com o aumento de acesso, matrículas e conclusão de estudos dos alunos no ensino superior, bem como a permanência e a qualidade da educação ofertada/disponibilizada a esses estudantes. Com esse aumento de matrículas e acesso ao ensino superior, podemos ressaltar também a importância do professor universitário como ser determinante na formação de seus alunos. É importante que se reflita sobre a formação e a inserção profissional do professor universitário, pois ele é o responsável por orientar e auxiliar na formação dos estudantes, conduzindo-os para a construção dos conhecimentos.

Mas essa formação do professor no Brasil sempre esteve coerente com a profissionalização, o conhecimento, a pesquisa e o ensino? Para responder a essa questão, temos que compreender como foi o contexto histórico da pedagogia no Brasil.

## **2.2 O contexto histórico da Pedagogia no Brasil**

A preparação para o magistério superior é contemplada na LDB 9394/96 em seus artigos 66 e 52, II, que constam que: “A preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em nível de mestrado e doutorado”, e que “as

instituições devem caracterizar-se por, no mínimo, um terço do corpo docente com mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Apesar de prevista na LDB, também em seu artigo 21, inciso II, e no capítulo IV, Da Educação Superior, dos artigos 43 ao 57, com o regramento direcionado às instituições que ofertam essa modalidade de ensino, o direito ao ensino superior não foi conquistado de forma rápida no Brasil. As primeiras instituições de ensino superior foram fundadas só em 1808, com a criação das escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador e a Academia da Guarda Marinha, atualmente a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Mais tarde, foram fundadas a Academia Real Militar, e a Real Academia de Pintura e Escultura. Até 1889, o ensino superior formava os profissionais liberais para atuarem no mercado de trabalho, que garantia o prestígio social.

O artigo 52, inciso II, da LDB 9.394/96, prevê a formação do professor universitário para atuação no ensino superior, prescrevendo: “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 1996). Dessa forma, é aberta a brecha para uma porcentagem dos professores universitários atuantes não apresentarem formação específica para a modalidade. Se a inserção profissional docente no ensino superior aos recém-formados já é uma questão complexa, que demanda estudos, formação e orientação pedagógica frequente, pensar nesse professor que inicia a docência sem a formação específica representa uma complexidade ainda maior.

Há um descompasso muito grande na formação do professor no Brasil, iniciando pelo curso de pedagogia que nem sempre ofereceu a formação em nível superior para os professores, principalmente os que atuavam no ensino fundamental, atualmente os anos iniciais.

Essa problemática da pedagogia e da docência começa no Brasil em 1549, elencada com a chegada dos jesuítas, que utilizavam a “pedagogia brasílica”. Naquela época, viviam no Brasil, em sua grande maioria, os indígenas, que usavam o idioma tupi (FURTADO, 1984, p. 16). Esses indígenas precisavam aprender o idioma do português, para aprender com os jesuítas. Quando já haviam aprendido, utilizavam na família o tupi e o português nas relações oficiais. Essa aprendizagem da língua demorou muito tempo. A educação, então, era uma espécie de mistura entre a conversão ao cristianismo (processo catequético) e a do ensinamento das primeiras letras.

Para esse tipo de educação, os jesuítas utilizavam a pedagogia fundamentada no bilinguismo (português e tupi), nos métodos de ensino mnemônicos (memorização do

catecismo, dogma e descrença dos mitos indígenas) e nas atividades lúdicas (música e o teatro). Por isso era chamada de pedagogia brasílica.

Mais tarde, em 1599, surgiu a necessidade de unificar os procedimentos dos jesuítas diante do aumento dos colégios da Companhia de Jesus. Por isso, foi publicado o *Ratio Studiorum*, que era uma espécie de manual educativo “oficial” dos jesuítas, com cerca de 467 regras e todas as atividades ligadas ao ensino. Era um tipo de documento orientador, com conteúdos que deveriam ser ensinados, como língua, literatura, poesias, retórica, lógica, matemática, geografia, filosofia, ciências naturais e as disciplinas religiosas, os prêmios que deveriam ser entregues aos melhores alunos e também a estimulação das boas atitudes (BITAR, 2017). O *Ratio Studiorum* usava a memorização das lições, ditados e atividades da pedagogia tradicional<sup>13</sup>, embora os alunos trabalhassem juntamente com os professores em colaboração.

Posteriormente, em 1759, com a reforma do sistema educacional pelo Marques de Pombal, foi instituída aos poucos, a “pedagogia pombalina”, de modo que o ensino passou a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006). Na pedagogia pombalina, houve a criação do cargo de “diretor de estudos”, que orientava e fiscalizava o ensino. Foi incluído o estudo das aulas de gramática latina, grego e de retórica. Também foram introduzidas as aulas régias, que substituíram o curso secundário de humanidades dos jesuítas, e realizado concurso para a escolha dos professores. Além disso, foram instituídas as aulas de comércio, inspiradas nos ideias iluministas, substituindo a metodologia eclesiástica usada pelos jesuítas pelo pensamento pedagógico da escola laica (SHIGUNOV NETO, 2015).

Em 1817, cria-se a Lei das Escolas de Primeiras Letras, na qual a palavra “Pedagogia” foi utilizada pela primeira vez na educação brasileira. Nesta época, os professores deveriam custear a sua formação, que pedagogicamente seria por meio do método monitorial-mútuo. Esse método consistia em ensinar um maior número de alunos, utilizando poucos recursos, em pouco tempo e com qualidade. Dessa forma, não era preservado o cognitivo, e sim a disciplinarização.

Em meados de 1834, começaram a serem criadas as Escolas Normais para a formação de professores. O currículo das escolas primárias tinha as mesmas matérias que o das escolas de Primeiras Letras, mas ainda sem o aprofundamento dos conteúdos.

---

<sup>13</sup> A Pedagogia Tradicional é a concepção de que o professor é o agente principal da transmissão dos conhecimentos que devem ser assimilados pelos alunos, pela memorização.

Em 1879, com a reforma Leôncio de Carvalho, instituiu-se a adoção do método intuitivo. Segundo Teive, Valdemarin e Hamdan (2011),

O método de ensino intuitivo foi prescrito no Decreto no. 7.247 (de 19 de abril de 1879) que reformava o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império, exarado pelo Ministro dos Negócios Leôncio de Carvalho. Quanto ao ensino primário, o Decreto determinou no artigo 4º a obrigatoriedade no município da Corte para alunos de ambos os sexos dos 7 aos 14 anos, num curso composto por dois graus, de dois anos cada um, que deveria desenvolver programas dos seguintes conteúdos: instrução moral; instrução religiosa (facultativa); leitura; escrita; noções de cousas; noções essenciais de gramática; princípios elementares de aritmética; sistema legal de pesos e medidas; noções de história e geografia do Brasil; elementos de desenho linear; rudimentos de música, com exercícios de solfejo e canto; ginástica e costura simples (para as meninas). O segundo grau do curso primário daria continuidade às disciplinas cursadas no primeiro, acrescidas das seguintes: princípios elementares de álgebra e geometria; noções de física, química e história natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida; noções gerais dos deveres do homem e do cidadão; noções de lavoura e horticultura; noções de economia social (para os meninos); noções de economia doméstica (para as meninas); prática manual de ofícios (para os meninos); trabalhos de agulhas (para as meninas). [...] Além da criação de pequenas bibliotecas e museus escolares, o Decreto prescrevia que para a educação de crianças de 3 a 7 anos deveriam ser fundados Jardins da Infância e que as Escolas Normais deveriam ter escolas primárias anexas, constando em seu programa de estudos a prática do ensino intuitivo ou lições de coisas, além da prática do ensino primário em geral. (TEIVE; VALDEMARIN; HAMDAN, 2011, p. 2).

No final do Império, os debates sobre a educação pública se intensificaram, com a Abolição da escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889. Havia uma necessidade de reformar o sistema educacional, para que fosse dever público. Contudo, nesse período ainda não ocorreram as reformas, e os Estados tinham a incumbência de cuidar da educação e das escolas primárias.

Em 1890, houve a reforma da escola Normal e foi criada a escola modelo, marcada pelo aprofundamento dos conteúdos curriculares e pela introdução de exercícios práticos de ensino. Em 1892, instituiu-se o curso superior da Escola Normal para formar professores, organizado em duas seções: científica e literária, com a duração de dois anos. Também foi implantada a organização dos grupos escolares, que eram os prédios públicos, reunindo parte administrativa, classes e professores, sob uma direção comum, com conteúdos curriculares e método de ensino. No ano de 1893, essa reformulação e organização dos grupos escolares se ampliaram por todo o estado de São Paulo. (SAVIANI, 2008).

Se, por lado, a criação e organização dos grupos escolares facilitava e melhor dividia o trabalho dos professores, formando classes com os alunos na questão educacional, por nível

de dificuldades, por outro lado, também utilizava mecanismos eficientes que selecionavam esses alunos e formavam com maior intensidade as elites. (SAVIANI, 2008).

Pensando sobre a educação da massa popular, na década de 1920, ocorreram as reformas educacionais, com grande impacto na pedagogia. Um dos movimentos importantes da época foi o da Escola Nova, que defendia uma escola pública, universal e gratuita a todos. E educação oferecida deveria atender a todos, com igualdade de oportunidades. O processo de ensino não deveria ser marcado pela religião; deveria ser um movimento de formação de cidadãos livres e conscientes. Esse movimento foi liderado por educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Manual Lourenço Filho.

De 1920 a 1930, ocorrem reformas educacionais no estado de São Paulo (Sampaio Dória), no Ceará (Lourenço Filho), na Bahia (Anísio Teixeira), no Rio Grande do Norte (José Menezes), no Paraná (Lisímaco Costa), no estado de Minas Gerais (Francisco Campos) e no Distrito Federal (Fernando de Azevedo).

Com o Decreto nº. 19.851/31, criou-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, com cursos de educação, ciências e letras nas universidades do Brasil, Faculdade de Educação, Ciências e Letras, abrindo o espaço da pedagogia no ensino superior.

No início do século XX, os professores tinham a sua formação no Curso Normal; o objetivo do curso era formar os professores para lecionar nas séries iniciais (o primário). Havia também o curso de aperfeiçoamento, que formava os especialistas da educação, que eram os diretores, coordenadores e supervisores. Em 1933, iniciou-se a formação dos professores em nível secundário (o ginásio), pelo Instituto de Educação.

Durante o movimento “Manifesto dos Pioneiros”<sup>14</sup>, já se previa a necessidade de a formação do professor ser realizada nas universidades, independentemente do nível ou campo de atuação na educação brasileira. Em 1934, Anísio Teixeira criou o Departamento de Educação, que organizou, entre outras, a Escola de Professores, já em nível universitário. De acordo com Teixeira (1953),

[...] o segredo da formação do professor está em integrar, o mais intimamente que for possível, os materiais e as técnicas da sua arte de ensinar. Como na pintura e nas demais belas-artes. O dualismo da preparação acadêmica e da preparação profissional só pode trazer confusão e ineficiência. O estudo da matéria e o estudo da teoria da educação e dos métodos devem ser

---

<sup>14</sup> O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" foi um movimento importante que vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da educação dentro da sociedade brasileira, no processo de reordenação política resultante da Revolução de 30. Esse documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

perfeitamente integrados, dando-se muito mais relevo ao ensino da matéria sob o ponto de vista das necessidades do professor e do ensino, do que aos cursos gerais de educação. A preparação do professor não dispensa a formação científica que os respectivos cursos lhe podem dar, mas não fica aí o seu aparelhamento técnico. (TEIXEIRA, 1953, p. 95).

O curso de pedagogia teve sua criação em 1939, com o auxílio do “movimento renovador” (SAVIANI, 2008, p. 97), ou seja, do movimento da Escola Nova. Essa pedagogia tinha base científica de pesquisas, métodos e objetos próprios, se configurando em dois momentos. Primeiro, a emergência para a predominância da Pedagogia Nova, com a formação da comissão para a elaboração da LDB, para fazer valer o que a Constituição de 1946, ou seja, a incumbência da União de fazer as diretrizes e bases para a educação. Já o segundo momento era relacionado à pedagogia produtivista, com a reforma do ensino superior (SAVIANI, 2008).

Esse foi, sem dúvida, um momento da educação brasileira voltado para as especificidades do magistério, enquanto formação do formador e melhoria no oferecimento e qualidade da educação.

A formação do professor foi pensada não só como instrumentalização das técnicas da didática, e sim como mais uma forma de se pesquisar e fomentar considerações sobre a prática docente e as ações pedagógicas no cotidiano escolar. Dessa forma, a formação do professor foi elevada à real necessidade, ao nível universitário.

É em obediência às solicitações imperiosas de uma formação aprimorada do mestre, bem como à necessidade de determinar finalidades precisas e uniformes para os estabelecimentos de ensino, que se elevou, definitivamente, o preparo dos professores ao nível universitário, e se organizaram, na Escola de educação, que se segue à Escola Secundária, cursos nitidamente profissionais para o preparo do mestre. [...] Dado o caráter da arte de ensinar, diverso do da arte de engenharia ou da medicina, não se podem separar os estudos das chamadas ciências da educação, dos estudos das matérias que se vão diretamente ensinar. Os cursos técnicos de educação devem integrar-se profundamente nos próprios cursos de matérias de ensino. Esses cursos, que devem ser dados ‘do ponto de vista do ensino dessas matérias’, constituem o núcleo da formação do professor. É esse um ponto de imensa importância, por isso mesmo que aí se podem estabelecer os dualismos e as confusões funestas à informação adequada do mestre. (TEIXEIRA, 1953, p. 181-186).

Em 1960, surge a Pedagogia Libertadora<sup>15</sup>, com o método pensado e produzido por Paulo Freire. Essa pedagogia propõe uma educação sempre a serviço da transformação social, reflexão e crítica das práticas pedagógicas.

Na pedagogia Libertadora, a relação entre professor e aluno é ressignificada e parte-se do princípio de que a educação é um ato político, de construção do conhecimento e criação de uma sociedade outra, mais ética, mais justa, mais humana e mais solidária, originando liberdade e igualdade. O aluno é o agente principal do processo pedagógico, e professor e alunos aprendem nos espaços de construção do conhecimento.

Em 1980, surge a concepção pedagógica Histórico Crítica<sup>16</sup>, que considera a prática social como um ponto de partida da prática educativa. Essa pedagogia visa resgatar a importância da unidade escolar, a reorganização do processo de ensino, com um saber estruturado e sistematizado, evidenciando um método diferente de ensino, estimulando a atividade e a iniciativa do professor, que favorece o diálogo entre os alunos, com o professor e com a cultura acumulada no contexto histórico, levando em consideração os interesses dos alunos, os limites, ritmos e níveis de aprendizagem, o desenvolvimento psicológico, articulados à sistematização dos conhecimentos, à ordenação e graduação do processo de ensino e aprendizagem.

Na década de 1990, houve grandes reflexões sobre a pedagogia no Brasil. O curso de pedagogia teve uma trajetória importante na legislação brasileira. Com a aprovação da LDB, em 1996 (BRASIL, 1996) o curso de pedagogia ganhou regramentos e regulamentação para a oferta de ensino e também precisou lidar com a incerteza sobre o futuro do curso de pedagogia, já que a LDB parecia indicar uma tentativa de extinção gradativa do curso. Depois, com o parecer do MEC sobre a continuidade do curso, e com a publicação do Edital nº. 4/97, para que fossem encaminhadas propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, inclusive o de Pedagogia. Em 1998, foi nomeada uma Comissão de especialistas do curso de Pedagogia, para intermediar os conflitos que surgiram depois da LDB nº 9.394/96. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), realizada em 1998, elaborou a Proposta de Diretrizes Curriculares

---

<sup>15</sup> A Pedagogia Libertadora, a qual é conhecida e pesquisada em diversas universidades ao redor do mundo, propõe uma educação crítica a serviço da transformação social. O processo pedagógico passa pelo ser humano, que é agente da própria libertação. (Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki>. Acesso em 10/02/2021).

<sup>16</sup> A Pedagogia Histórica Crítica é aquela tem como foco a transmissão de conteúdos científicos por parte da escola, porém sem ser conteudista, ou seja, sem excesso de quantidade, e prezando pelo acesso aos conhecimentos e sua compreensão por parte do estudante, para que este seja inclusive capaz de transformar a sociedade. (Disponível em: [www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/536125/criador-da-pedagogia-historico-critica-fala-sobre-o-papel-da-escola](http://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/536125/criador-da-pedagogia-historico-critica-fala-sobre-o-papel-da-escola). Acesso em 10/02/2021).

Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais de Educação. Nesta proposta, há uma indicação de que o lócus de formação de professores para atuação básica e superior deveria, sem dúvida, ser a universidade.

Em 2002, foi aprovada a Resolução nº. 1, CNE/CP<sup>17</sup>, de 18 de fevereiro (BRASIL, 2002), que regulamentava a formação de professores e o curso com carga horária mínima de 2.800 horas. Atualmente, seguimos as diretrizes aprovadas em 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, na Resolução nº. 2, de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que definem, para todas as licenciaturas, o mínimo de 3 200 horas.

Na reformulação dos cursos destinados aos educadores, sempre houve a conscientização da necessária articulação das condições de formação e profissionalização. Desse modo, a docência é vista como base da formação aliada à valorização dos profissionais da educação, englobando um plano de carreira, a formação permanente e os rendimentos recebidos pelos educadores (SCHEIBE; BAZZO, 2001, p. 95).

No ano de 2006, a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais de Educação, elaborada pela Comissão de especialistas no curso de pedagogia, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. As diretrizes curriculares de 2006 refletem sobre a identidade do curso de Pedagogia pautado pela docência e a licenciatura como a identidade do pedagogo, que deveria passar a ter a formação teórica, a diversidade de conhecimentos e de práticas que estimulam e articulam ao longo do curso.

Essa identidade do pedagogo é vista como um processo contínuo de construção, que se molda também na construção de um curso de formação estruturado, que necessita de novas perspectivas entre ensino, a pesquisa e a extensão, tornando a ciência da educação e da prática educativa.

Em 2006, foi promulgada a Resolução nº. 1, de 15 de maio (BRASIL, 2006), estabelecendo critérios para o currículo do respectivo curso, bem como instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino, aprendizagem, procedimentos de planejamento e avaliação, com a expectativa de assegurar a qualidade na formação para a docência.

A Resolução nº. 2 de 2015, em seu capítulo II, *Formação dos profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional*, no artigo 5º prescreve o seguinte:

---

<sup>17</sup> Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a), no inciso I- à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2015).

Dessa forma, a referida resolução disciplina a formação dos profissionais do Magistério, articulando teoria e prática, a práxis<sup>18</sup> educativa e a especificação do trabalho docente.

Na mesma resolução, no capítulo V, *Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo*, seu artigo 13 traz que

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares”, (BRASIL, 2015)..

### **2.3 Processos de aprendizagem da docência e inserção profissional no ensino superior**

Em muitas pesquisas recentes, se observa uma emergência de estudos voltados para a inserção do professor, pois essa é uma das etapas cruciais no início do processo de DPD (NAKAYAMA, 2018).

Huberman (2000), em seus estudos, aponta que os professores passam por fases de acordo com os anos de experiências que possuem. A inserção ou entrada na carreira traz

---

<sup>18</sup> O conceito de práxis na questão educativa é o de trabalho e de produção, podendo ser definido como uma atividade social conscientemente dirigida a um objetivo. A práxis engloba categorias fundamentais, como: transformação do meio natural; criação de distintas formas e instituições da vida humana, das interações, comunicação mútua e trabalho cooperativo e associativo. A práxis, segundo Paulo Freire (2013, p. 127), “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”.

referências do ciclo de vida profissional dos docentes, que foram construídas a partir de análises e estudos empíricos.

De acordo com Huberman (2000), essa organização considera os anos de docência dos professores apresentando, para isso, algumas características mais marcantes de cada uma destas fases vivenciadas durante o desenvolvimento profissional, conforme a Tabela 5, a seguir.

**Tabela 5** - Ciclo de vida profissional dos professores.

<b>Anos de docência</b>	<b>Fases</b>	<b>Características</b>
De 1 a 3 anos	Entrada	Inserção profissional
De 4 a 6 anos	Estabilização	Consolidação teórica
De 7 a 25 anos	Diversificação Questionamento	Quebra de rigidez pedagógica Dúvidas sobre a profissão/carreira
De 25 a 35 anos	Serenidade	Distanciamento afetivo
De 35 a 40 anos	Desinvestimento	Investem mais tempo cuidando de si

**Fonte:** Adaptado de Huberman (2000, p. 47).

A primeira fase pela qual passam os inseridos na profissão docente, segundo os estudos de Huberman (2000) é a de entrada profissional na carreira, correspondendo aos primeiros anos de profissão, considerados de 1 a 3 anos de docência, sendo conhecida como fase de tateamento. Essa fase tem a característica de “sobrevivência” e de “descoberta”. A característica da sobrevivência traz as marcas de preocupação com a compreensão e constituição de si, relacionando os ideais de vida, a realidade da profissão, a dificuldade na articulação entre a prática pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem, e a convivência dos alunos, uma ora próximo, outra distante destas relações, pela descoberta do novo. A característica de descoberta, em constante tatear, é relacionada com a motivação do professor diante do novo, da sensação de ser responsável pela classe, pelos alunos.

A segunda fase corresponde ao tempo de 4 a 6 anos de docência, sendo considerada a fase de estabilização. A característica dessa fase é o comprometimento e responsabilidades do professor com a docência, com seus alunos e o processo de ensino e aprendizagem.

A terceira fase corresponde ao tempo de 7 a 25 anos de docência. É a fase da diversificação, caracterizada pelo momento em que o professor começa a fazer experimentações. Juntamente com a fase do questionamento, no mesmo período, pelos constantes questionamentos e dúvidas com relação à profissão e a carreira.

A quarta fase corresponde ao tempo compreendido entre 25 a 25 anos de docência, estabelecida como a fase de serenidade e distanciamento afetivo, com características do conservadorismo. Nessa fase, há o distanciamento das queixas referentes à carreira.

A quinta fase corresponde o tempo compreendido entre 35 a 40 anos de docência. É a fase do desinvestimento, caracterizada pelo afastamento dos professores da profissão para dedicarem mais tempo consigo.

As características apontadas pelos estudos de Huberman (2000) nos ajudam a compreender as ações dos professores em todo o processo de DPD, e ainda nos fazem refletir como cada uma destas fases se relaciona com as condições sociais, o contexto histórico e o desenvolvimento pessoal, vivenciado entre as trajetórias individuais e coletivas proporcionadas pela prática docente.

O processo de DPD percorre uma sequência de graus hierárquicos, se configurando sempre como patamares mais elevados com relação ao outro, que promovem avanços e aperfeiçoamentos progressivos para a construção da profissionalidade e da identidade docente. Esse aperfeiçoamento progressivo está em congruência com a presença atenta e a tomada de consciência do professor com relação à sua prática pedagógica, à sua atuação e ao envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ao pesquisar o processo de inserção profissional de professores, utilizaremos as fases Huberman (2000), a fase da entrada e os primeiros anos da fase de estabilização, que compreendem os cinco primeiros anos de trabalho (MARCELO, 1999) (TARDIF, 2002), como um processo de iniciação à prática docente.

Referimo-nos ao início de trabalho docente quando este estiver em um novo contexto de inserção ao exercício profissional, em um segmento diferente, independentemente se apresentar inserção profissional anterior em outro campo de atuação.

A inserção profissional pesquisada se refere ao ensino superior e traz um sentido importante. Segundo Marcelo Garcia (2009, p. 20), “[...] os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”.

Os docentes passam por um processo de desenvolvimento profissional quando inseridos na profissão, e este processo é indissociável de seu desenvolvimento pessoal, como cita Pimenta e Anastasiou (2002).

O avançar no processo de ciência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separados de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 259).

Esse desenvolvimento profissional abrange também as significações que os docentes fazem de sua profissão, de sua trajetória, seu percurso, bem como de toda a revisão de experiências, vivências e ainda do embasamento teórico e atualização de estudos e teorias pedagógicas que convive. Segundo Pimenta (2000),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. A partir desta consideração, destaca-se que o processo de construção da identidade. (PIMENTA 2000, p. 19).

O professor se forma, inicia o seu trabalho na profissão docente, e frequentemente, leva para a sala de aula seus anseios, medos, dificuldades e esses dilemas, muitas das vezes, não são levados à tona. Assim, esses docentes acabam reproduzindo as mesmas experiências que observaram na docência com seus professores, quando ainda eram alunos.

Esse processo de lutas, conflitos e desafios é também um espaço de construção da identidade, no qualhá, espaço de reflexão, criação de sentidos e significados na profissão. Segundo Nóvoa (1992),

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor. (NÓVOA 1992 p. 16).

A identidade do professor vai se construindo no decorrer de suas vivências, da experiência, sabedoria, da consciência profissional que vai se formando, e de todo o legado que compõe o seu processo de desenvolvimento profissional. Segundo Garcia (2009),

Como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. (GARCIA, 2009, p. 7).

O DPD vai se constituindo aos poucos, de acordo com as vivências, e vai formando a identidade profissional, que é a forma com que os professores se definem e definem os outros, como se fosse uma elaboração profissional que evolui de acordo com a carreira, as experiências docentes, as influências da escola, das políticas públicas, dos costumes e valores que são expostos a ele.

Concomitantemente com esse envolvimento e despertar do professor para seu desenvolvimento profissional, ocorre a docência, o fazer pedagógico, que a resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia traz em seu capítulo I, no artigo 2º, parágrafo 1º:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015).

Já o parágrafo 2º traz que

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015).

Compreendendo que a “docência deve ser a base” é o mesmo que perceber que o educador tem uma responsabilidade efetiva e específica em seu trabalho, que mesmo sendo de naturezas diferentes, pode propor componentes comuns de formação que devem se estender a todos, é necessário salientar que o saber da pedagogia não é um saber comum,

[...] saber da Pedagogia como sendo um saber composto: teoria e prática. Os saberes de base teórica são plurais, reunindo contribuições de diferentes campos conceituais. Esses saberes, quando voltados para um determinado contexto prático, cuidando de analisá-lo propositadamente, se transformam em um novo saber, não mais proveniente apenas de sua fonte de origem, mas expressão de outro saber, que é o saber pedagógico, não só de base teórica ou de base prática, mas, dialética e indissociavelmente, de base teórico-prática (CRUZ, 2009, p. 120).

Já que a docência compreende as ações intencionais e metodológicas do professor em sua prática educativa, nas ações de ensinar e aprender, ela está intimamente ligada à formação e modo que os sentidos, os significados produzidos pelos professores em suas experiências no cotidiano do chão de escola, devem ser considerados. Segundo Souza (2015),

[...] emerge das Ciências da Educação uma nova epistemologia sobre a formação docente que considera os sentidos produzidos pelos(as) professores(as) nas experiências do cotidiano a partir dos diversos espaços e tempos da/na formação, o que sinaliza que, para compreender as itinerâncias formativas desse profissional e para dar-lhe sentido no fazer pedagógico, faz-se necessário entender o professor como sujeito histórico, pessoal e profissional, participe de um cenário social, cultural e político que passa a assumir uma postura não mais de detentor de informações e do saber, mas de articulador na construção e disseminação do conhecimento, principalmente no sentido de repensar a função da educação e da ação pedagógica na vida/formação dos sujeitos, contemplando outras facetas da vida humana que noutros tempos não eram respeitadas. (SOUZA, 2015, p. 307).

Realizar reflexões sobre os sentidos e os significados que produzimos em nossas experiências cotidianas nos possibilita ressignificar essas vivências, formar e transformar a nossa prática educativa.

Essa reflexão também deve ocorrer desde a inserção profissional, pois o processo de inserção no DPD no ensino superior é complexo, contínuo e representa as principais vivências, consolidadas pelas experiências formadoras. Segundo Teixeira e Santos (2010),

Não se torna professor universitário do dia para a noite, mas é um processo longo e complexo, que vai, a partir das vivências, do curso de formação inicial, da formação continuada e das diversas experiências, amalgamando os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, da tradição pedagógica, experienciais) o que se traduz na prática pedagógica, ou seja, que caracteriza a profissão docente. (TEIXEIRA; SANTOS 2010, p. 372).

Dessa forma, o planejamento para uma abertura e escuta sensível dessas experiências formadoras dos professores universitários iniciantes, suas práticas e as percepções perante a presença atenta de si podem apontar possíveis situações e ou problemas, dificuldades, fragilidades que esses professores apresentam ou não, na inserção no ensino superior. Esse

movimento permite refletir sobre a situação real e pode contribuir com estudos sobre cada conjuntura, de modo que

O compromisso de sujeitos formadores com o planejamento de uma ação ‘ajustada’ aos sujeitos que participam dos grupos de formação é algo que, da perspectiva aqui colocada, gera inevitavelmente conhecimento. Porque planejar o trabalho com o propósito e o desejo de responder a necessidades que se sabe ou se supõe dos grupos de profissionais é, ao mesmo tempo, um exercício necessário e conseqüente de antecipar possibilidades e uma invenção do profissional, que constrói um caminho de elaboração teórica, de produção de teoria, da sua própria teoria sobre o trabalho que realiza. Assim, o planejamento é recriado continuamente a partir de um processo de avaliação que revela até que ponto as propostas e intervenções estão fazendo chegar onde se pretende. Ainda que se apoie de algum modo no que já aconteceu, ‘planejar é refletir antes de agir’. (SOLIGO; PRADO, 2008, p. 7).

É também dessa forma de contato quase que direto nesta parceria entre professores universitários que as reflexões podem se fortalecer, e através das experiências vivenciadas, ampliar os sentidos e a compreensão dos fatos entre os educadores, podendo contribuir efetivamente com as necessidades docentes na formação. Segundo Imbernón (2001),

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2001, p. 48-49).

Quando os relatos sobre as experiências da prática docente forem analisados mutuamente, não quer dizer que o trabalho dos professores será investigado para fins de fiscalização dos rendimentos, mas para utilizarmos de suas vivências na inserção da sala de aula do ensino superior para refletir, pensar e repensar sobre elas, a ponto que essas narrativas vão direcionando um caminho, delimitando um campo e orientando os olhares sobre a educação (CERTEAU, 1998).

A ação da prática docente é propulsora de movimento, de dinamismo, de dialética e reflexão sobre o fazer, como cita Freire (2001, p. 42-43): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Desse modo, “quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica”. (FREIRE, 1993 p. 40).

Ao propormos escutar, pensar e refletir sobre as experiências, há um movimento comum que nos toca, nos incomoda, nos articula e nos arremessa às fontes (PROENÇA, 2012), ampliando a oportunidade da transformação a partir da reflexão sobre o vivenciado, como cita Larrosa (2011, p. 7):

De fato na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. (LARROSA, 2011, p. 7).

A escuta sensível e atenta aos professores pode ampliar as reflexões, possibilitando a compreensão sobre os processos de desenvolvimento pelos quais o professor passa durante a docência, na prática educativa.

Com isso, a formação desse profissional que irá trabalhar no, e com o, ensino superior é muito importante, pois a própria lei permite que no ensino superior ainda possa haver professores sem a formação específica, neste caso, a pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado ou doutorado).

Um dos grandes problemas da ação do docente do ensino superior se centra, portanto, na sua formação. Apesar da exigência cada vez maior da capacitação permanente em curso de pós-graduação da área específica de conhecimento, o professor não parece didaticamente preparado para o exercício acadêmico, especialmente para a interação em aulas. Isso porque, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores nas mais variadas situações – que implicam maior ou menor habilidade e competência docente – quais sejam: (a) alguns com formação didática obtida em cursos de licenciatura; (b) outros, que trazem suas ‘experiências pessoais’ a título profissional para a sala de aula; e (c) outros, ainda, sem qualquer experiência profissional ou didática, mesmo oriundos de curso de especialização, *lato e/ou Stricto sensu*, se tornam repetidores de informações adquiridas em nível de maior requinte.

Nestes casos, o fator definidor da seleção de professores tem sido a competência científica ou o domínio do conhecimento específico da área, uma vez que até hoje parece se acreditar que para ensinar é suficiente saber o conteúdo específico e o resto depende do jeito de cada um e vem com a experiência, com o tempo.

No Brasil, esses profissionais, em sua maioria, ingressam como docentes nas instituições de ensino superior por concurso (no caso das públicas e de algumas instituições particulares) ou por convite. No entanto, os elementos avaliados não se referem

necessariamente à competência para o processo de ensinar e de fazer (e deixar) aprender na sala de aula. Não trazendo consigo elementos de formação inicial para a docência, era de se esperar que esse processo fosse imediatamente assumido de maneira consciente pela instituição, que proveria momentos específicos de formação em serviço. No entanto, tais iniciativas pouco ocorrem institucionalmente, e nem mesmo individualmente, como seria necessário e esperado.

Temos, assim, atuando nas salas de aulas, profissionais competentes em suas áreas específicas, com pleno domínio dos saberes científicos, mas sendo desafiados a constituírem-se como professores formadores, a assumirem-se nessa nova profissão que tem estatuto, características, compromissos e procedimentos próprios, os quais necessitam ser apreendidos, questionados e constantemente reformulados pelos participantes dos colegiados institucionais da educação superior. Ficam, então, desconsiderados os aspectos constitutivos dessa categoria profissional: o ideal, os objetivos, os compromissos pessoais e sociais, a regulamentação profissional, o conceito de profissão e de profissional, o código de ética, as participações nas entidades de classe, os quais são fundamentais ao exercício competente de uma profissão, o que possibilitaria um reconhecimento social da mesma. Outra questão importante a ser considerada neste percurso na educação superior no Brasil é a falta de políticas públicas que orientem e motivem o trabalho do professor que está iniciando sua atividade profissional, principalmente quando se trata do ensino superior, além da conscientização desses professores universitários de sua profissionalização. Segundo Masetto (2003),

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador. (MASETTO, 2003, p. 13).

Os professores, na constituição de si mesmos e das suas identidades, passam pelo processo de desenvolvimento profissional, que se inicia no momento da sua inserção no trabalho docente e perdura por todo o período da docência, de modo que, a cada nova experiência, a cada ano de trabalho, a cada vivência, serão fornecidos argumentos que embasarão a sua prática pedagógica.

A inserção profissional do docente é o primeiro movimento que preconiza o desenvolvimento profissional, bem como a construção da identidade desse professor. É nesse

espaço de fala que podem acontecer os incidentes críticos, segundo Bolívar (2002), e as experiências formadoras (JOSSO, 2004), que compõem os enredos dos processos de aprendizagem na docência.

## **2.4 Experiências formadoras e narrativas biográficas**

Dentro da conjuntura de inserção no ensino superior nas instituições de ensino particulares, são amplas as oportunidades e possibilidades de repensar as situações vividas, as experiências vivenciadas e, a partir delas, rememorar, interpretar, produzir novos significados e sentidos que auxiliam a constituição da identidade docente.

Uma destas possibilidades, que traz maior significado ao DPD, são as experiências formadoras, segundo Josso (2004).

O termo “experiências formadoras” traz o conceito desenvolvido nos estudos de Josso (2004), que apresenta a formação por meio das experiências e considera a visão de quem aprende de acordo com o seu processo de aprendizagem.

Desse modo, considerar as experiências como formadoras é perceber que os processos de formação dos indivíduos estão em consolidação ao longo de seu percurso de vida, das suas vivências e de sua trajetória. Neste sentido,

A problemática da experiência conduz a uma reflexão sobre as modalidades de elaboração dos saberes, de compreensão e de explicação dos fenômenos que o pesquisador adotou como objeto de pesquisa. Este tema, como o da intersubjetividade, permite interrogar-se a respeito das condições de possibilidades do processo de conhecimento [...]. (JOSSO, 2010, p. 111).

Em seus estudos a referida autora percebe as histórias de vida como um projeto de aprendizagem e de formação, articulando o sujeito aprendente (sujeito que está aprendendo), com os saberes e essa relação com a experiência, conceituando-a da seguinte maneira:

A experiência pode tornar-se em tal a posteriori de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida a priori ou a posteriori. (JOSSO, 2004, p. 143).

Os percursos da vida, os itinerários com as experiências do indivíduo se tornam experiências formadoras, articulando o saber-fazer juntamente com os conhecimentos, como cita Josso (2004):

[...] é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p. 39).

Dessa forma, a experiência formadora se intensifica na interação entre os pares, favorecendo a construção da identidade e prevalecendo a singularidade do processo de desenvolvimento individual que aprende pela experiência, em relação com outros sujeitos. A esse respeito, Josso (2004) comenta que

A experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se. O ponto de referência das aquisições experienciais redimensiona o lugar e a importância dos percursos educativos certificados na formação do aprendente, ao valorizarem um conjunto de atividades, de situações, de relações, de acontecimentos como contextos formadores. (JOSSO, 2004, p. 235).

Nesse sentido, as narrativas dos professores, que relembram as experiências que acontecem no cotidiano, nas interações com outros indivíduos, possibilitam um novo olhar em rememorar essas experiências vivenciadas, com a significação que os sujeitos envolvidos fazem, com base do que aprenderam. As experiências formadoras permitem uma articulação intencional entre a atividade, a vivência, o aprendido, a afetividade e a sensibilidade, como uma possibilidade de interpretar, compreender o vivido, possibilitando formar, criar e recriar como um espaço formativo, pois prevê como esse espaço a própria vida e o conhecimento partindo das reflexões sobre as situações que viabiliza compreensão e busca de sentido a respeito do conhecimento, proporcionada pelas recordações-referência, conforme Josso (2004).

A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. (JOSSO, 2004, p. 40).

Considerar as influências, as experiências, as vivências e as aprendizagens no DPD permite compreender os itinerários percorridos pelos profissionais, elencando os acontecimentos mais significativos aos sujeitos. Estes acontecimentos significativos são conceituados como incidentes críticos, segundo os estudos de Bolívar (2002). Com efeito, os acontecimentos significativos podem promover rupturas e mudanças no percurso de vida, desde que façam sentido aos sujeitos.

Segundo Almeida (2009), são considerados incidentes críticos somente os acontecimentos relevantes, que permitem reflexão e análise pelo próprio sujeito, possibilitando a reconstrução das vivências profissionais dos docentes.

Desse modo, as narrativas dos docentes trazem lembranças que podem explicar muitas de suas ações pedagógicas baseadas nas experiências e conhecimentos ao longo de seu percurso pessoal e profissional. Ao longo desse percurso complexo e de várias especificidades que não podem ser desconsideradas, como as experiências formadoras, as dificuldades, os conflitos, os incidentes críticos, os acontecimentos e parcerias, deve-se ter um movimento singular e individualizado de escuta desses sujeitos, partindo da possibilidade do singular se tornar uma pluralidade de vozes, trazendo novas parcerias, novas subjetividades, imbricados na reflexão e compreensão de novos conhecimentos. Conforme Contreras (2016),

[...] aprendemos com os professores e o que acontece em suas aulas, porque partilhamos com eles e pensamos numa relação do que viveu em suas aulas. Mas também, aprendemos que gera em nós um pensamento do que viveu, às vezes indo além que viveu, abrindo reflexões em que tentamos “tocar” em algo que parece tarefa educativa substancial. (CONTRERAS, 2016, p. 26).

+Ao relembrar o percurso vivenciado pelos sujeitos, ao rememorar, buscar sentidos, e reflexões sobre as ações das experiências formadoras, há um espaço formativo que pode promover formação e transformação do sujeito, no qual a ressignificação individual pode impactar e promover transformações sociais. Segundo Souza (2015a),

[...] sobretudo no sentido de ressignificar as experiências cotidianas a partir da reflexão que faz de si no espaço de atuação, para se perceber como sujeito de trans-formação, cuja ação individual impacta no social. Entendemos que é no processo de biografização que o professor reflete sobre as itinerâncias formativas que o constituíram/constituem e como isso implica diretamente no seu modo de ser professor no contexto das licenciaturas. (SOUZA, 2015a p. 306).

Dessa forma, é necessário considerar as experiências vivenciadas pelo docente, realizando, para isso, um trabalho em parceria e diálogo com pedagogos atuantes no curso

de pedagogia. O grande interesse é a troca de conhecimentos, propondo novas possibilidades de agregar outros sentidos e considerações à formação docente, buscando ressignificar os potenciais apontamentos, multiplicando saberes e ampliando conhecimentos acerca dessa formação. Com efeito,

[...] somos apenas um lado [...]. Um lado cujo outro lado não é o dos objetos passíveis de serem arbitrariamente ‘objetivados’ pelo e para o nosso conhecimento, mas, sim, o múltiplo e o complexo lado de outros sujeitos que nos desafiam a aprender a substituir a manipulação pela comunicação, o controle do outro pela interação com o outro, e a transferência de informações entre sujeitos desiguais pela troca de conhecimentos entre pessoas diferentes. (BRANDÃO, 2003, p. 60).

Pensando nesse diálogo frequente, articulado com as vivências, fica claro que muito do que se vivência na inserção docente, os desafios, as dificuldades, os incidentes críticos, as experiências formadoras e os anseios são ações prerrogativas e pertinentes à formação docente, possibilitando reflexões e produção de conhecimentos, por meio dos registros destas vivências. Nesse sentido, segundo Prado et al. (2016),

[...] o registro do percurso é também fonte de dados e um modo privilegiado de produção de conhecimento porque, ao narrar reflexivamente o processo em curso, o pesquisador conquista compreensões que dizem respeito à questão da pesquisa, ao movimento metodológico que vai acontecendo, aos encaminhamentos mais adequados a fazer, à experiência pessoal de construção de saberes, dentre outros. (PRADO et al., 2016, p. 353).

Para lembrar e registrar o vivido, as narrativas nos permitem um movimento de rememorar as vivências, as experiências, sentir, escrever, ler, reler, partilhar e refletir sobre elas ressignificando-as, e constituindo a identidade.

A narrativa educativa é um movimento de constituição da identidade facilitada pela palavra que possibilita colocar ordem na sua própria vida por meio da escrita de si, que colocada como fonte de conhecimento das produções afetivas e intelectuais das pessoas vêm sendo apontadas como um mecanismo importante para o entendimento de conjunturas sociais. (NAKAYAMA; SANTOS, 2017, p. 113).

Mediando as ações para refletir sobre o cenário da inserção profissional docente no ensino superior, trago minha pesquisa, propondo reflexões e análises das narrativas de professores iniciantes no curso de pedagogia, que ao refletirem sobre as suas vivências, podem produzir apontamentos importantes a serem considerados, partindo do singular, do individual e subjetivo para a pluralidade.

Os relatos são vistos como estratégia de investigação-formação-ação, que organiza as narrativas nas quais os participantes têm oportunidade de contar sua prática docente, suas percepções, anseios, dificuldades e essas formas de interpretação das vivências são transcritas, juntam-se a tradução e promovem novas formas de consciência profissional (SUAREZ,2016), abrindo a possibilidade de a reflexão apontar o que é preciso pesquisar, mudar e transformar, segundo Souza (2015a),

Ao longo da trajetória investigativa, entre olhares e desafios, as narrativas das professoras foram o marco diferencial que possibilitou viabilizar a pesquisa, permitindo o diálogo teórico-empírico a partir da percepção de quem está em pleno exercício da profissão no âmbito da universidade. Foram essas professoras que nos proporcionaram reflexões e análises sobre a docência universitária a partir da investigação-formação. (SOUZA, 2015a, p. 324).

Esse processo possibilita o encontro entre duas narrativas: a dos participantes e a do investigador (RABELO, 2011, p. 13), promovendo “essa interpretação qualitativa da vida do narrador que é potente na produção de um conhecimento acadêmico situado historicamente e materializado a partir de uma prática discursiva narrativa”, portanto, sem neutralidade, (RODRIGUES; PRADO, 2015), contribuindo para a formação educacional.

### CAPÍTULO 3. OS CAMINHOS PARA A PESQUISA

*“Quem vive num labirinto, tem fome de caminhos”.*

*(MIA COUTO)*

Este capítulo é destinado a explicar todo o trajeto metodológico da pesquisa, possibilitando tatear e analisar, de forma clara, as percepções que coincidem na trajetória do DPD de professores universitários iniciantes no curso de pedagogia, investigando os espaços de aprendizagem desse professor iniciante e analisando as dimensões dos conhecimentos que integram o exercício profissional docente.

A trajetória do processo de DPD é carregada de experiências formadoras e de ações pedagógicas que podem gerar inquietações; portanto, são situações oportunas de pesquisa que podem promover, por meio de reflexão e ressignificação, momentos de formação e transformação na prática educativa, podendo ser oportunizados pelas narrativas biográficas.

As narrativas de experiências, segundo os estudos de Nakayama e Souza (2016), são como um movimento de constituição da identidade facilitado pela palavra, e que podem fomentar o lócus das percepções, descobertas, conflitos, desafios e “dificuldades”; dessa forma, faz sentido um movimento de escuta às experiências e às percepções provocadas nesses professores, por rememorar as vivências e buscar reflexão sobre elas.

A constituição da identidade do professor universitário é envolta em suas experiências, nas vivências no “chão de escola<sup>19</sup>”, na relação singular-plural entre seus pares, quando propõe um movimento de repensar as situações, a formação, essas vivências a fim de potencializar reflexões, podendo promover considerações à prática educativa.

O termo “chão de escola” é mencionado com a mesma ótica de Melo, (2009), que “afirma, no preâmbulo, que o chão de escola não é um chão qualquer – é um chão que congrega, que constrói, que educa”. (MELO, 2009, p. 392).

Dessa forma, proporciona-se o movimento de reflexividade na parceria estabelecida entre os professores, no processo de sua constituição, da formação de identidade, no processo de desenvolvimento profissional, considerando a heterogeneidade, provocadas pelas narrativas como dispositivo de formação, possibilitando a ampliação e compreensão das experiências do percurso educativo, ressignificando a formação, autoformação e propondo a construção de sentidos como apontamentos norteadores desse processo.

---

<sup>19</sup> O termo “Chão de escola” segundo Melo, (2009, p. 392).

Essa pesquisa apresenta três momentos que compõem a construção do objeto desta dissertação.

O primeiro momento é a produção de considerações e apontamentos fomentados pela pesquisa biográfica. Segundo Passeggi (2011),

As pesquisas educacionais sobre as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente expandem-se, no Brasil, a partir dos anos 1992, na sequência do que se pode denominar de “a virada biográfica em Educação”. Muitos estudos sobre a profissão docente voltam-se, desde então, para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério. (PASSEGGI, 2011, p. 370).

[...]

[...] novas orientações acrescentaram-se à perspectiva inicial, diversificando e ampliando a investigação sobre as escritas de si no processo de formação e profissionalização docente. A diversidade de abordagens utilizadas nesses estudos encontra na denominação de pesquisa (auto)biográfica um território comum e propício ao diálogo entre pesquisadores, em rede nacional e internacional. (PASSEGGI, 2011, p. 370).

As pesquisas educacionais que trazem a escrita de si dão contribuição ao movimento educativo, pois o narrador reflete sobre suas experiências. Dessa forma, quando o pesquisador opta pela pesquisa biográfica, ele se permite vivenciar todo o processo de conhecimento das práticas e experiências narradas dos indivíduos, além de estudar como esses indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, de como podem construir a consciência histórica de si e de suas aprendizagens (PASSEGGI, 2011).

Na perspectiva de que não se separa do sujeito a vida pessoal, profissional, a formação e as relações vivenciadas, pode-se favorecer o conhecimento, por meio de reflexões, possibilitando constantes mudanças, contribuindo para a formação e transformação.

O segundo momento é a descrição do percurso de todo o processo de construção dos objetivos da pesquisa. Conhecer quem são os participantes, o lugar de onde “falam”, a disponibilidade de tempo para as entrevistas episódicas e a maneira com que as narrativas foram sendo produzidas.

O terceiro momento é a possibilidade de promover reflexão e novos apontamentos acerca da temática, promovidos pela análise dos dados obtidos no *corpus*<sup>20</sup> da pesquisa.

---

<sup>20</sup> *Corpus* é “[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir” (POIRIER et al., 1999 apud SOUZA, 2004. p. 121).

### 3.1. O primeiro passo no caminho

O rigor outro da pesquisa biográfica possibilita adentrar o subjetivo, o pessoal, o intrínseco, que o método tradicional não consegue abranger, como cita Ferrarotti (1988):

A especificidade do método biográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante. Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico. (FERRAROTTI, 1988, p. 29).

A metodologia da pesquisa biográfica não pressupõe atingir a verdade e nem provar quantitativamente o seu rigor, “a preocupação maior [...] não reside na aplicação de um método para atingir a verdade; a questão essencial é ter, como meta do pensamento, a noção de [...] formação em lugar de conhecimento” (NÓVOA, 2004, p. 16).

A escolha pela pesquisa possibilita para além da investigação, a formação. Como cita Passeggi (2016, p. 75), “a pesquisa é o que torna possível o processo de conscientização de formar-se com e pela pesquisa”.

Em síntese, a pesquisa biográfica favorece certa interação nas histórias do outro, além de não se limitar apenas à ação da pesquisa, vai além, aumentando e enriquecendo as vivências, o conhecimento, a consciência da realidade e a evolução do sujeito por meio das narrativas. Como cita Josso (2010, p. 195), “a evolução de minha narrativa [...] dá testemunho, na realidade, de uma evolução do sujeito cognoscente”.

Dessa forma, a pesquisa biográfica contará com a entrevista episódica de cada participante. O uso da entrevista episódica se dá por dois motivos: para fomentar a narrativa e para responder às questões pontuais do pesquisador, pois ela trata de experiências no contexto original de forma imediata. Flick (2013, p. 118), conforme seus estudos, aponta que

O foco na entrevista é em situações e episódios em que o entrevistado teve experiências relevantes para a questão em estudo.

[...]

O objetivo da entrevista episódica é permitir que, para cada área substancial, o entrevistado apresente experiências de forma geral ou comparativa, e ao mesmo tempo relate situações e episódios relevantes. (FLICK, 2013, p. 118).

A entrevista episódica proporciona a narração dos acontecimentos, dos fatos, das vivências, aproximando as experiências dos contextos em que foram gerados, de forma leve e

significativa, proporcionando sentido e significado ao vivido, que pode ser narrativo e ou teórico-argumentativo. Essa busca do pesquisador provoca a identificação dos conhecimentos episódicos, ou seja, remete um sentimento localizado no passado, que associamos a lembrar, recordar (TULVING 1972), e dos conhecimentos semânticos, que remetem a algo mais factual, referindo-se ao que se conhece, aos conhecimentos que temos. O fato é que esses tipos de conhecimentos dos participantes podem ser percebidos, estabelecendo a relação que existem em ambos os dados.

Além disso, a entrevista episódica viabiliza ao pesquisador a formulação de questões direcionadas, planejadas e abertas, para possibilitar que os participantes, entrevistados, expressem os relatos das vivências e seus pontos de vista, bem como os significados e sentidos importantes sobre o vivido. Também potencializa o recorte intencional no episódio situacional relevante às questões do estudo para a pesquisa, pois permite uma atenção maior para a parte que for mais relevante ao pesquisador.

A entrevista episódica pode direcionar o foco do estudo para determinadas situações ou experiências na vida de um indivíduo ou de um grupo de sujeitos; dessa forma, possibilita a repetição da narrativa de situações vivenciadas pelos participantes por diversas vezes, seguindo as comandas do pesquisador, com o foco de delimitação do assunto e o objetivo da pesquisa pelo pesquisador. Por fim, as entrevistas dão voz aos participantes, há um momento de liberdade às vozes dos docentes que têm, neste momento, a possibilidade de escuta sensível e atenta das percepções, anseios, dúvidas e dificuldades no percurso de DPD.

As entrevistas episódicas se configuram de forma a contribuir com a suposição das experiências que um indivíduo adquire sobre suas vivências, que foram armazenadas e lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico. Dessa forma, o conhecimento episódico apresenta uma sistematização que nos aproxima das experiências, articulando as situações reais e concretas, representando a unidade principal do conhecimento. Já o conhecimento semântico, se supõe em relações abstraídas e generalizadas, representando os conceitos e as relações entre si, com as unidades centrais.

### **3.2. As atividades do caminho**

O primeiro movimento como ponto de partida para as entrevistas episódicas foi a elaboração de um questionário, disponível no Apêndice B, com perguntas sobre a inserção profissional docente no ensino superior, e enviá-lo para todos os egressos, mestres em

educação, da Linha 1 de pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas, do Programa de pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, entre os anos de 2012 até o ano de 2019.

O questionário foi utilizado como forma de critério de seleção dos egressos, mestres em educação, que apresentaram inserção docente no ensino superior, exclusivamente no curso de pedagogia.

Foram enviados 59 e-mails, entre os meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020, solicitando a participação e colaboração para a pesquisa e preenchimento do questionário. Dos 59 e-mails, apenas dois egressos responderam que ainda não tiveram inserção docente no ensino superior. Obtive a resposta ao questionário apenas de cinco egressos.

Desses cinco questionários respondidos, a ênfase foi dada para os profissionais que tinham iniciado à docência no ensino superior, entre os primeiros cinco anos de atuação docente. Com isso, somente utilizaremos as respostas de quatro profissionais, pois um deles já ministra aulas para o ensino superior há 11 anos, não sendo mais considerado professor iniciante, de acordo com as fases de Huberman (2000). As respostas foram sistematizadas e disponibilizadas no quadro 1, com as percepções mais relevantes de todos.

Os demais, 52 egressos não retornaram o e-mail.

Ao ler e tratar as informações contidas nos questionários, foi realizado o mapeamento dos dados apresentados no quadro 1 e na tabela 6, ambos descritos e analisados no subtítulo 4.2.

Selecionei quatro participantes de acordo com o critério pré-estabelecido: profissionais que iniciaram sua atuação profissional docente no ensino superior, no curso de pedagogia.

Os educadores que responderam ao questionário serão chamados, nesta pesquisa, com nomes fictícios escolhidos por eles, para proteção das identidades e integridade dos participantes, melhor abordados no subtítulo 4.1.

Após a seleção, foi enviado um convite para os quatro profissionais que responderam ao questionário, selecionados, para participar da pesquisa vinculada ao mestrado, com um cronograma de datas, previamente agendadas para a fomentação das entrevistas episódicas, seguindo a comanda e ótica do pesquisador.

Nas datas pré-estabelecidas foi tratado da pesquisa, dos objetivos, da metodologia de trabalho, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e das produções de dados.

Depois da realização do questionário, tomei a liberdade de enviar outros e-mails e pedi o contato telefônico de cada um dos participantes da pesquisa.

Para a realização de cada entrevista episódica, foi necessário a realização de um roteiro, disponibilizado a cada um dos participantes no momento do agendamento possível dos encontros.

Esse roteiro foi desenvolvido a partir de eixos estruturantes que subsidiaram o direcionamento das questões nas entrevistas. O roteiro, juntamente com a fundamentação para a entrevista, se encontra nos Apêndices C e D.

Em cada encontro com os participantes da pesquisa, apresentei o objetivo principal, com destaque à intenção de analisar as percepções sobre as experiências formadoras que ocorrem no processo de DPD do professor iniciante no ensino superior, se revelam nas narrativas dos professores, integrantes desse grupo de professores selecionados, que atuam no curso de pedagogia.

Sempre no momento da entrevista episódica, além do conhecimento de cada participante da pesquisa, apresentei as informações sobre as atividades propostas para o estudo.

No momento de cada entrevista, cada integrante se identificou com o nome fictício que escolhera, a formação acadêmica, o tempo de atuação no ensino superior e as disciplinas que atua; esses dados compõem uma tabela biográfica (Anexo B), orientada por um roteiro de pesquisa previamente organizado e enviado aos professores participantes, também foi entregue aos professores o Termo de Livre e Esclarecido, disponibilizado no Apêndice E.

Os dados selecionados para estudo são as entrevistas episódicas, na abordagem biográfica, a biografização dos participantes: os professores entrevistados e os registros da pesquisadora durante cada entrevista.

Explanei a cada participante a intenção de realizar a pesquisa biográfica em três momentos. O primeiro, constituído pela produção de narrativas, fomentado pela entrevista episódica, norteada, inicialmente, pela seguinte comanda: Como ocorreu a sua inserção no ensino superior? norteado pelas principais problemáticas: Quais as experiências formadoras que existem em relação ao início de carreira dos professores no Ensino Superior? Quais são as oportunidades e que condições têm facilitado ou dificultado o ingresso e a socialização profissional dos professores em início de carreira que atuam no curso de Pedagogia?

A entrevista episódica deve seguir algumas etapas para a sua realização. Primeiramente, é necessário agendar previamente um dia para cada participante da pesquisa, respeitando o horário. No encontro, deve-se explicar aos participantes a proposta da pesquisa, seus objetivos e o roteiro para a entrevista, esclarecendo as dúvidas, se houver.

Durante cada entrevista, pode-se estimular para a narração das experiências e aspectos relevantes para a questão de estudo, solicitando ao entrevistado que repita as respostas às

referentes questões. Cabe ao pesquisador a explicação do porquê a orientação de narrar “várias vezes” os fatos e ou experiências relevantes para a pesquisa, pois muitas vezes, o participante, deixa de esmiuçar alguns detalhes importantes sobre o vivido, por isso, o lembrar é importante.

Posteriormente, a depender da experiência relatada no narrado, o pesquisador poderá pedir para o participante recontar trechos que já contou anteriormente, para melhor detalhamento daquela vivência tão relevante.

Em sequência, o questionamento do pesquisador deve ser com relação a aspectos pessoais e compreensão pessoal sobre o tema tratado, com o propósito de entendimento pelos participantes sobre o escopo da pesquisa e de se colocar as definições subjetivas do sujeito (FLICK,2013, p. 173).

A entrevista foi norteada pelo roteiro mencionado no Apêndice C, que constam os eixos de trabalho, segundo os estudos de Nóvoa (1988).

### **1. Sobre a formação acadêmica e a inserção profissional:**

- Percurso de vida, (Momentos de ruptura, incidentes críticos);
- Experiências de vida, (De qual lugar se fala? Relações);
- Percurso de aprendizagem, (Formação acadêmica e não acadêmica);
- Aprendizagem contínua, (Formação e espaços de trocas e conhecimentos).

### **2. Sobre sua participação e interface com o curso de Pedagogia:**

- Pedagogia: sua percepção sobre o curso;
- Institucional: reuniões de coordenação, eventos institucionais e formações;
- Instituição: sua perspectiva em relação à faculdade;
- Planejamento: sua motivação para o plano de aula;
- Incidentes críticos: vivências marcantes;
- Vivências: aprendizagens e dificuldades.

### **3. Sobre sua atuação profissional**

- Dinâmica da atuação profissional: repercussões no seu trabalho enquanto formador (prática docente em sala de aula e definição de estratégias; relação com os alunos; planejamento e organização);
- Institucional: repercussões na cultura (dinâmica de organização);
- Profissão: repercussões no seu processo de aprendizagem profissional docente;

- Pesquisa: repercussões no cumprimento dos três pilares da universidade: ensino, pesquisa, extensão.

O último questionamento direcionado propôs uma reflexão e abertura, a fim de possibilitar o movimento de escuta das percepções dos participantes: *Por fim, se um colega seu, recém-egresso do PPGEd<sup>21</sup>, professor do Ensino Superior em início de carreira, dissesse a você que iniciará a docência no curso de Pedagogia, quais considerações você faria?*

Seguindo o roteiro apontado por Flick (2013), e finalizando a entrevista, foi perguntado ao participante se ele deseja acrescentar mais algum dado, informação e outras informações à entrevista.

O segundo momento é destinado a transcrever literalmente todas as entrevistas episódicas, que foram gravadas em áudio e vídeo.

O terceiro momento é destinado a analisar as experiências formadoras que foram presenciadas no grupo de professores entrevistados, utilizando a ótica a partir dos dados, acontecimentos, experiências e reflexões acerca das narrativas.

Foi comunicado a cada participante que os dados produzidos nas entrevistas episódicas, bem como toda a análise, juntamente com a dissertação, ficarão à disposição de todos, bem como todo o *corpus* da pesquisa, nos repositórios da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, para qualquer questionamento, dúvida ou eventualidade.

Estava tudo previamente agendado, marcado entre os meses de julho e agosto de 2020 e preparado para as entrevistas episódicas, nas quais a escuta sensível e atenta se presta à riqueza das narrativas das vivências das professoras. Contudo, dias antes, recebemos o comunicado de suspensão das aulas e atividades presenciais em nossos trabalhos, nos nossos estudos e nas atividades que poderia fomentar a aglomeração de pessoas, pois havia um risco à nossa saúde: a contaminação pelo vírus coronavírus SARS-CoV, mais conhecido como Covid-19.

O dia amanheceu diferente, não se ouvia o barulho dos passos, pois as pessoas não caminhavam mais pela rua. Não se ouvia o barulho dos sorrisos das crianças brincando nos parquinhos e correndo no pátio, quadra e corredores. As “vozes” da escola foram silenciadas. No céu, somente as nuvens e o sol intenso e radiante. Pelas ruas, parques e praças da cidade, apenas o silêncio. Nos hospitais, o barulho do choro triste da perda, muitas perdas preciosas, como a vida de minha tia Aparecida de Fátima (*in Memoriam*), que nos deixou diante desse cenário triste e aterrorizante da pandemia do Coronavírus Covid-19.

---

<sup>21</sup> PPGEd, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

Muitos de nossos planejamentos foram alterados, invadidos, atropelados por essa onda de terror e medo, mistura de ansiedade e desespero.

Para as entrevistas, não poderíamos deixar que nenhuma vida fosse prejudicada de nenhuma forma, com reuniões presenciais, que poderiam colocar aos participantes em um cenário instável de muita insegurança e medo. Os professores entrevistados precisavam estar protegidos ao ponto máximo de cuidado e se sentirem seguros e abertos, para que pudéssemos adentrar na compreensão de suas vivências, de suas experiências do íntimo, a voz do singular, possibilitando reflexões para contribuições à pluralidade de vozes.

Neste contexto, desenvolvi minhas entrevistas episódicas. Foi um momento difícil, mas a produção do conhecimento não pode parar e todas as aprendizagens precisam ser registradas, estudadas e compreendidas, até mesmo num contexto pandêmico.

Dessa forma, foi enviado e-mail para os participantes e agendadas previamente as entrevistas, que foram gravadas com vídeo e áudio, para serem posteriormente transcritas, literalmente. Foi utilizado um aplicativo de mídia da internet para realizar as gravações.

O espaço virtual, bem como as atividades programadas com cada participante, para a produção da entrevista episódica, foram previamente preparados, organizados e enviados em forma de *link*, utilizando o aplicativo *Google Meet*, agendado conforme Anexo A, na sequência com os acontecimentos prévios das entrevistas episódicas.

Os dias não foram fáceis, tanto pela angústia de não poder se despedir de quem amamos e que, infelizmente, perdemos na luta contra esse vírus (coronavírus SARS-CoV), quanto pelas pessoas que ainda lutavam pela vida, sem ao menos o carinho dos familiares.

A disponibilidade das pessoas para honrar muitos de seus compromissos, agora de forma virtual, também foi comprometida, considerando um novo cenário: os filhos em casa, pela suspensão das aulas, precisando de atenção para a realização das atividades também de forma remota; os afazeres domésticos, que se acumulavam com as reuniões de trabalho. Era um momento delicado e angustiante.

Não era relativamente fácil, havia muitos problemas e dificuldades com esse modo virtual, a internet caía, não conectava, perdia o contato, o computador “travava” e as reuniões eram longas e cansativas.

Os horários dos participantes das entrevistas também estavam restritos, todos tinham muitos compromissos virtuais com o trabalho. Com isso, foram remarcadas muitas vezes as datas para a realização das entrevistas.

Também foi uma surpresa para mim, e a preocupação em não haver tempo para a realização das entrevistas me angustiava. A insistência da minha parte também não me deixava

feliz. Meus horários também estavam restritos, as reuniões virtuais de trabalho eram longas, eu continuei trabalhando todos os dias, em meio período de forma presencial, o restante da jornada em teletrabalho e as aulas na graduação de pedagogia continuavam de forma virtual.

Foi um período difícil e angustiante, até o prazer da escrita estava se contaminando com o medo e a insegurança do amanhã.

Contudo, não perdemos a beleza do narrar, que transcende o pessoal, o toque, o imaginar, as lembranças dos guardados só mudaram de lugar, agora estão nos meus documentos, no meio dos meus mais preciosos vídeos.

### **3.3 Mais um passo no caminho: As narrativas das trajetórias**

A investigação e análise das percepções sobre as experiências formadoras que ocorrem no processo de DPD do professor iniciante no ensino superior que atua na formação de pedagogos, se deu por meio da entrevista episódica, com as narrativas das experiências, como um dispositivo de produção de dados, de um grupo de professores, no qual me incluo, como possibilidade de formação e autoformação. Com base em Frauendorf e Prado (2016),

Dentre as possibilidades deste modelo idealista-subjetivo, há contribuições que a narrativa pode dar na investigação do processo de constituição do formador de formador, tanto no que se refere ao fenômeno a ser narrado, como para compreendermos as experiências na sua relação da/na/com a escola. (FRAUENDORF; PRADO, 2016, p. 16).

Nas entrevistas episódicas, previamente agendadas, a produção de narrativas das experiências é fomentada conforme a (comanda) temática proposta: Como ocorreu a sua inserção profissional docente no ensino superior?

As histórias, as vivências e as experiências dos sujeitos, narradas com os significados e sentidos do singular, do seu interior, procuram o caminho e a escuta atenta de si, possibilitando a tomada de consciência de uma forma emancipatória (JOSSO, 2010),

[...] elaborado a uma prática social e práticas específicas, mas principalmente este saber, porque elabora tomada de consciência de si, sobre os outros, sobre os 'nós', sobre a situação, sobre o conjunto de interações constitutivas do contexto experiencial (JOSSO, 2010, p. 123).

Desse modo, as trocas de conhecimentos, as vivências e os saberes podem se tornar fonte de diálogos, conhecimentos, reflexão, formação e transformação, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos, possibilitados pela pesquisa (LARROSA, 2011).

Sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua transformação (LARROSA, 2011, p. 7).

A experiência narrada é a mediação do conhecimento de si, por meio da reflexão e a possibilidade da tomada de consciência sobre os próprios registros, compondo a identidade e a constituição de si.

As narrativas compõem um diálogo com dimensões importantes aos sujeitos envolvidos, sobre a inserção no ensino superior, partindo dos seguintes questionamentos: Como foi a inserção do docente no Ensino Superior? Quais são as oportunidades e que condições têm facilitado ou dificultado o ingresso e a socialização profissional dos professores em início de carreira que atuam no curso de Pedagogia? Para chegarmos à pergunta principal: Quais as experiências formadoras reveladas nas narrativas dos professores sobre a própria inserção docente no ensino superior?

Essas questões permitem analisar as percepções sobre as experiências formadoras, desencadeando as fragilidades, os anseios, os desafios, os saberes mobilizados na inserção docente no ensino superior e alinha, aos poucos, a constituição dos sujeitos, incentivando os momentos de aprendizagens, contribuindo para tornar a atuação docente um momento prazeroso de articulação dos conhecimentos.

Esse diálogo é importante porque possibilita um exercício de autoconhecimento, de constituição da identidade, percebendo o que lhe falta; daí se dá a busca por seu processo formativo.

Ao reunir as narrativas dos sujeitos, percebemos quem são eles, o tempo e o lugar de suas falas, delimitando o tempo e o espaço epistemológico da pesquisa.

Para a análise, são necessários os dados produzidos, com as principais percepções sobre as experiências formadoras que ocorrem no processo de DPD, (DPD) de professores iniciantes no ensino superior, que atuam na formação do curso de pedagogia, para, após a análise, compor as experiências formadoras dos sujeitos, de acordo com convergências e divergências na relação com a constituição de si na experiência da docência. De acordo com Bragança (2012),

[...] encontrar pontos em que os conflitos sejam, de alguma forma, encaminhados, transformando-se em processos capazes de aclarar dissensos e potencializar divergências que possam conviver, mesmo sem a

ingenuidade de suas reduções, umas com as outras. (BRAGANÇA, 2012, p. 21).

A análise permite a leitura flutuante das narrativas, sob a ótica dos estudos de Souza (2014), buscando a biografização do grupo, com o cruzamento dos dados individuais e coletivos, das histórias narradas nas entrevistas episódicas. Com a leitura, revelam-se o mapeamento das regularidades e irregularidades do recorte. A leitura cruzada com os achados da pesquisa, possibilita a tomada de consciência. A leitura temática corrobora para identificar as percepções, as marcas presentes nas experiências das narrativas.

Posteriormente às leituras e textualização das narrativas produzidas, realizando a “dinâmica da leitura interpretativa” (RICOUER, 1976), a análise desencadeia os movimentos analíticos. Segundo Souza (2015b),

[...] Ao tomar metodologicamente os processos de análises de uma trilogia de narrativa. Nesse sentido, o trabalho de interpretação dos dados, provenientes das entrevistas narrativas, organiza-se a partir de três movimentos. (SOUZA, 2015b, p. 295).

Esses movimentos de interpretação e análise dos dados seguem a construção de mapa analítico-compreensivo, a arqueologia das narrativas e a produção de uma hermenêutica de si, conceituadas em movimentos que promovem a interpretação, a teorização e produzem significado, Souza (2015b),

[...] O conceito de hermenêutica de si, construído a partir da produção da narrativa (auto)biográfica, apreende modos (externos e internos) de interpretação do vivido, possibilitando aos sujeitos não apenas narrarem suas vivências (movimento externo), mas também significar (para si) aquilo que foi narrado (movimento interno), interpretando, teorizando e significando suas experiências. (SOUZA, 2015b, p. 295).

Esses dados, obtidos a partir das narrativas de vivências, das experiências, ampliando as questões do universo docente e produzindo apontamentos importantes, propõem algumas especificações que contribuem para levantar dados através dos relatos, elencar as principais regularidades/irregularidades presentes na prática dos professores, na inserção no ensino superior, para dialogar em parceria, contribuindo ao analisar, essas narrativas, articulando os apontamentos e realizando os movimentos analíticos (SOUZA, 2014), para estabelecer as principais percepções/fragilidades/desafios/anseios/dificuldades e experiências formadoras que foram regulares no grupo de professores.

Essas percepções compõem um quadro de mapeamento com as particularidades e subjetividades, que são compreendidas como as marcas, ou seja, os acontecimentos

marcantes nas vivências, presentes nas narrativas de cada uma das professoras, perante a organização temática e organização das unidades de análise que proporcionam a compreensão e interpretação da narrativa, norteando a compreensão das unidades de análises temáticas no processo de análise compreensiva interpretativa (SOUZA, 2014).

A análise interpretativa das narrativas, fomentadas nas entrevistas episódicas inspira-se nos estudos de Souza (2014, p. 43-46), em seu artigo para a Revista Educação, e em estudos que ele realizou em sua tese de doutorado, na Linha de pesquisa: Currículo e Tecnologias de informação e comunicação, na Universidade Federal da Bahia, no ano de 2004, com o título: O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores (SOUZA, 2004, p. 122-123).

A escolha metodológica para o processo de análise de dados da pesquisa se fundamenta em três tempos, sendo eles: o primeiro, proposto à compreensão e subjetividades individuais (a leitura cruzada); já o segundo tempo, comprometido à apreensão dos temas (leitura temática), enquanto o terceiro é reservado aos temas revelados (a leitura interpretativo-compreensivo).

Essa escolha estimulou no conhecimento das experiências narradas pelos professores, rememorando a cada narrativa oralmente contada, lida e transcrita na íntegra. Esse primeiro movimento, que consiste nas leituras das narrativas, possibilita o reconhecimento total de todo o grupo de professores, assim como as mesmas narrativas revelam as particularidades de cada um dos sujeitos em uma esfera particular, no momento da análise. Desse movimento de leitura cruzada evidencia as singularidades marcantes nas histórias dos professores iniciantes no ensino superior, e essa leitura revela as unidades temáticas da análise.

O próximo movimento é o da leitura temática, que revela as singularidades e proporciona o agrupamento temático nas narrativas, articulando com a leitura cruzada.

As leituras possibilitam mergulhar no universo das narrativas a partir das seguintes unidades de análise: Características do grupo (perfil, formação e vida acadêmica), Inserção profissional docente no ensino superior, Interação e aprendizagem (pessoas que ajudaram no processo de inserção), Espaços formativos (espaços de aprendizagem do professor iniciante no ensino superior que atua na formação de Pedagogos), Experiências formadoras (incidentes críticos, rupturas), Percepção dos professores quanto à inserção docente (escuta de si).

A análise temática permite a revelação, por possibilitar uma melhor compreensão e apropriação dos trajetos percorridos, dos significados atribuídos às vivências de cada uma das professoras em seus movimentos e suas itinerâncias.

Segundos os estudos de Souza (2004), a leitura analítica e a interpretação temática visam reconstruir o conjunto harmonioso e coerente da narrativa na reorganização e agrupamento dos dados do relato, pelas unidades temáticas de análise que se revelam, possibilitando as percepções das subjetividades, particularidades, regularidades e irregularidades dos dados, ou seja, a leitura interpretativa compreensiva.

A análise realizada nos três movimentos: leitura cruzada, temática e interpretativa compreensiva, possibilita analisar as percepções sobre as experiências formadoras que ocorrem no processo de DPD do professor iniciante no ensino superior que atua na formação de pedagogos, que se revelam nas entrevistas episódicas.

Para a análise interpretativa realizada dos dados, foi necessário a escuta sensível e atenta do pesquisador às narrativas dos professores, iniciantes no ensino superior, que atuam no curso de pedagogia, além do embasamento teórico mediante os autores que fundamentam essa pesquisa.

Esses momentos se formam com o escopo da análise das narrativas e também representam um movimento de permitir-se, de autoria, pautando no contexto temporal e histórico a ser considerado.

## CAPÍTULO 4. A ANÁLISE DO CAMINHO

*A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de ciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.*

(FREIRE, 1997, p. 20).

Este capítulo dispõe sobre a análise dos dados produzidos na pesquisa que se deu pela entrevista episódica com um grupo de professoras, que rememoraram e narraram suas experiências e vivências da inserção docente no ensino superior.

Como analisar o encanto nas doces palavras contidas em um guardado? Chamo de guardados as lembranças que estão internas latentes na alma e no coração.

Todo o guardado começa em um movimento singular, de busca interna, que pode revelar ricos tesouros, ampliar conhecimentos e ressignificar o vivido de uma maneira intensa e significativa; dessa forma trataremos os excertos da pesquisa em itálico para os diferenciá-los das referências da fundamentação teórica.

### 4.1. Quem são os que encontramos ao percorrer o caminho

A escolha por enviar um questionário aos egressos, mestres em educação, da Linha 1 de pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas da UFSCAR, seguiu a perspectiva do pesquisador, sendo mestranda na mesma Linha 1 de pesquisa, em inserção profissional docente no ensino superior, o que pode apresentar coincidência com os egressos que estiverem nas mesmas condições profissionais, haja vista que a formação necessária para atuar profissionalmente na educação superior é considerada.

Os dados representados no quadro 1, a seguir se referem aos participantes que responderam ao questionário e que apresentavam iniciação docente no ensino superior.

**Quadro 1** - Perfil do egresso em inserção profissional docente no ensino superior.

NOME	AUTERPE	JÚLIA	LUZ	LEON
ANO DE CONCLUSÃO DO MESTRADO	2020	2017	2013	2015

NOME	AUTERPE	JÚLIA	LUZ	LEON
<b>PROFISSÃO ATUAL</b>	<i>Professora</i>	<i>Supervisora de Ensino</i>	<i>Supervisora de Ensino</i>	<i>Professor no Ensino Superior e Psicólogo</i>
<b>QUANTOS ANOS NOS</b>	<i>3 anos</i>	<i>4 anos</i>	<i>4 anos</i>	<i>5 anos</i>
<b>CURSOS E DISCIPLINAS</b>	<i>Pedagogia: metodologia da língua portuguesa Arte-educação e terapia: Teoria e currículo, Gestão da sala de aula, Psicogênese da linguagem oral e escrita.</i>	<i>Pedagogia e cursos de Pós-graduação, área educacional.</i>	<i>Pedagogia e Letras, Introdução metodologia da pesquisa científica, Letramento e alfabetização, Gestão educacional, Identidade e Formação docente.</i>	<i>Graduação em Psicologia, Disciplinas: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Escolar, Processos Grupais e Métodos de Pesquisa em Psicologia Especialização em Educação Especial – Disciplina: Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem Atualmente também sou coordenador do curso de Psicologia da instituição que trabalho</i>
<b>COMO FOI A INSERÇÃO PROFISSIONAL NOS</b>	<i>Recebi um convite de uma professora da pós-graduação da PUC-Campinas na época, todo o material vinha pré-elaborado pela universidade, o qual precisávamos elaborar as estratégias de como passar o conteúdo para as alunas, na época todas as professoras que já exerciam a profissão. Na pós-graduação entrei por indicação de uma amiga que já trabalhava na universidade. Neste caso foi acolhida pela coordenadora da unidade que me explicou todo o processo de desenvolvimento das atividades e já participei da atribuição das aulas.</i>	<i>Fiz o cadastro na instituição e comecei a ser chamada para as aulas que tinham meu perfil de formação.</i>	<i>Depois que terminei o mestrado tive oportunidade de atuar em alguns cursos de Pós-Graduação lato sensu em disciplinas como Introdução/Metodologia à/da Pesquisa Científica; entre outras específicas voltadas à temática Letramento e Alfabetização, Gestão Educacional e também Identidade e Formação Docente. Na Faculdade (graduação) meu primeiro vínculo foi como coordenadora de cursos. Assumi a coordenação dos cursos de Pedagogia e Letras e depois de um semestre atuando no cargo, assumi aulas no curso de Pedagogia. O destaque mais importante dessa experiência foi a extrema dificuldade para lidar com as diretrizes institucionais. Da flexibilidade da matriz curricular aos dispositivos digitais que nem sempre funcionavam adequadamente, articular o</i>	<i>Através de concurso público, trabalho em uma instituição municipal.</i>

NOME	AUTERPE	JÚLIA	LUZ	LEON
			compromisso com a aprendizagem dos estudantes a um sistema cheio de inconsistências e dificuldades, e ainda minha total in experiência com o Ensino Superior foram os grandes desafios enfrentados.	
<b>PROVIDÊNCIAS DA IES:</b>  <b>ELABORAÇÃO DO PLANO DE AULA</b>	<i>Na primeira experiência a aula vinha pré-elaborada. Na segunda experiência a coordenadora encaminhou um roteiro a se seguir.</i>	<i>Nenhuma, só me dão o tema e eu desenvolvo a ementa e os desdobramentos das aulas.</i>	<i>Processo totalmente “engessado” que consistia no preenchimento de um sistema no qual o PEA (Plano de Ensino Aprendizagem) já estava com todos os elementos prontos, cabendo ao professor indicar a bibliografia básica e a complementar, que, por sua vez, também já estava definido no PPC do curso que também era padronizado pela mantenedora.</i>	<i>Apenas foi passado um modelo de plano de aula a ser preenchido, mas não foi discutida a construção dele.</i>
<b>PROVIDÊNCIAS DA IES:</b>  <b>MATERIAL DIDÁTICO</b>	<i>Na primeira experiência vinha pronto. Na segunda experiência preciso ler e selecionar os materiais para elaborar o material que será oferecido aos alunos.</i>	<i>Nenhuma, fica a meu critério qual material utilizar.</i>	<i>Sistema próprio (KLS 2.0). Havia diferentes modelos de aulas. Algumas totalmente prontas, em que o professor atuava como executor das aulas e monitor da realização das atividades no sistema; outras em que parte dos conteúdos estavam prontos no sistema para execução e monitoramento do professor e outra parte a ser desenvolvida e proposta pelo professor. E, um terceiro modelo em que o professor tinha autonomia total para preparar e ministrar as aulas de forma livre, a partir do Plano de Ensino Aprendizagem (PEA) que já estava pronto.</i>	<i>Apesar de cada disciplina possuir sua bibliografia própria, a instituição permite que haja uma autonomia dos professores em pensar nos materiais didáticos que julgarem mais pertinente.</i>
<b>PROVIDÊNCIAS DA IES</b>	<i>Não há formação oferecida pela instituição. As formações são buscadas por nós, professores, em</i>	<i>Não entendi a pergunta, mas se for para minha atuação, não há, existe apenas valorização quanto ao</i>	<i>Ocorriam as semanas pedagógicas, no início de cada semestre. Nessa reunião, eram trabalhados assuntos</i>	<i>Inexistente.</i>

NOME	AUTERPE	JÚLIA	LUZ	LEON
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<i>diferentes instituições e compartilhadas no grupo.</i>	<i>pagamento das aulas. Se realizo cursos, aumenta o valor que recebo pela aula.</i>	<i>indicados pela mantenedora. A pauta, rotina e dinâmicas desenvolvidas vinham prontas e antes de serem replicadas com o corpo docente a Coordenação Acadêmica “aplicava” junto aos coordenadores de curso, que eram os mediadores no desenvolvimento da pauta com os professores. Para além dessa ação semestral, a mantenedora mantinha para os coordenadores, semanalmente uma transmissão, via videoconferência, que tratava de inúmeros assuntos referentes aos cursos: das matrizes curriculares, às regulações do MEC perpassando pelo programa de avaliação institucional, programas de preparação para o ENADE e outra infinidade de temas. Uma outra ação de formação continuada para docentes e coordenadores eram os cursos oferecidos por uma plataforma chamada de UNIVERSIDADE. Eram cursos totalmente on-line, com certificados de conclusão, que tratavam de assuntos diversos. Haviam “trilhas” específicas para os docentes, tutores, coordenadores e cada uma delas apresentava cursos de temáticas específicas: avaliação; utilização do sistema; planos de ensino e aprendizagem, etc.</i>	
	<i>Até o momento apenas a coordenadora, orientando-nos em</i>	<i>A única colaboração é com a coordenadora de polo, que me deu</i>	<i>Quando iniciei as atividades, o Coordenador do Curso</i>	<i>A coordenadora de curso e alguns professores mais próximos ajudaram com</i>

NOME	AUTERPE	JÚLIA	LUZ	LEON
<p><b>QUAIS PESSOAS DA IES AJUDARAM?</b></p> <p><b>QUAIS AS COLABORAÇÕES?</b></p>	<p>relação às normas e passando os materiais como ementas da faculdade e outras burocracias.</p>	<p>orientações quanto aos procedimentos para entrega das aulas, tais como planilha de presença dos alunos e avaliação com notas.</p>	<p>de Educação Física, em virtude de ser um curso de licenciatura, foi designado para ser meu “Padrinho” e, nessa “função”, me apresentou e acompanhou na realização dos processos e procedimentos administrativos e pedagógicos. A Coordenação Acadêmica, a quem respondia enquanto chefia imediata, também foi um apoio sempre constante, além da Secretária Acadêmica para os assuntos diretamente ligados às demandas da coordenação de cursos e, a equipe de apoio docente para as questões que envolviam a atuação na sala de aula</p>	<p>orientações sobre as demandas, mas de maneira não muito sistemática. Não houve um período de orientações. Toda demanda institucional que eu percebia e não sabia sobre o funcionamento, eu perguntava. Hoje, como ocupo a coordenação de curso, me reúno com os professores ingressantes para passar as explicações básicas sobre as demandas institucionais e busco acompanhar os professores orientando-os a partir das dúvidas que surgem ao longo do ano.</p>
<p><b>OUTRAS INFORMAÇÕES PERTINENTES NO PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ES</b></p>	<p>Noto que ter feito o mestrado oportunizou maior flexibilidade na busca de materiais teóricos e no entendimento dos mesmos. A prática da atuação como professor de adultos profissionais é pouco ou quase nada discutida no curso, o que dificulta a compreensão de como o adulto aprende, ponto de extrema importância nas leituras que tenho feito e nas formações que tenho buscado. Como a pós-graduação se caracteriza de maneira bem próxima a formação continuada, tenho usado dados de minha pesquisa em formação continuada como embasamento, o que tem ajudado muito. Já na graduação, nem sempre esses dados ajudam, pois, muitos ali são iniciantes e suas experiências são como</p>	<p>Gostaria de ressaltar que realizei o estágio docente em duas disciplinas no mestrado. Aprendi, nesse período, como elaborar um plano de aula para a formação, bem como utilizar critérios avaliativos. Portanto, me embaso nesses moldes para elaboração das minhas aulas. Busco em minhas aulas fazer reflexão quanto aos aspectos do papel social que a escola exerce não somente do processo de ensino-aprendizagem, mas faço isso pela formação que tive no mestrado.</p>	<p>Penso que o maior desafio, no processo de inserção profissional quando iniciei a atuação no Ensino Superior, foi assumir a coordenação de cursos antes da experiência docente na área. Sendo uma questão muito mais pessoal que institucional, as expectativas e cobranças por acertos e resultados estavam sempre potencializadas causando um stress e uma insegurança, muitas vezes acima ou sem necessidade.</p>	<p>Entendo que é algo que já foi pautado nesse questionário, mas precisa ser ressaltado. As dificuldades didáticas no início do trabalho docente foram grandes (e ainda são, de certa forma, mas atualmente reúno mais condições para superá-la). Principalmente trabalhando com alunos que possuem diferentes níveis e formas de aprendizado, e que possuem pouco tempo livre para estudar. Nesse sentido, a qualidade da forma e conteúdo apresentados em sala de aula são essenciais para a formação desses futuros profissionais. Entendo que minha formação inicial intensifica essas dificuldades, já que não fiz uma licenciatura. As maneiras que penso para dar conta dessa dificuldade seriam formações continuadas</p>

NOME	AUTERPE	JÚLIA	LUZ	LEON
	<i>alunos e não como professores, o que demanda um outro aprofundamento.</i>			<i>oferecidas pela instituição que trabalho (o que não há) e disciplinas voltadas à didática para ensino superior no mestrado/doutorado (não lembro se foi oferecido à minha linha de pesquisa, mas se foi não dei a devida importância na época).</i>

**Fonte:** Entrevistas episódicas (2020).

Para garantir a integridade o anonimato dos participantes da pesquisa, perante a construção de dados, os nomes são fictícios e todos escolhidos por eles: Luz, Júlia, Leon e Auterpe.

Analisando os dados do quadro 1, percebemos que os professores que responderam ao questionário concluíram a pós-graduação, *Stricto sensu* (mestrado), na Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, nos anos de 2013, 2015, 2017 e 2020.

A profissão atual dos profissionais que participaram da pesquisa: um professor da Educação Básica, atuando nas séries iniciais; um professor da graduação em Psicologia e Coordenador do curso de Psicologia da IES em que atua; e dois Supervisores de Ensino.

Dentre os egressos que estão em inserção profissional docente no ensino superior, há dois atuando nos cursos de graduação, cursos de Letras e Pedagogia; e dois atuando no curso de Pós-graduação, na área de educação matemática e no curso de psicologia.

Os profissionais que participaram da pesquisa atuam de três a cinco anos como professores universitários. Dentre as respostas, um dos profissionais recebeu um convite de uma amiga para atuar no ensino superior, o outro fez o cadastro na instituição de ensino e começou a ser chamada para as aulas em que tinha o seu perfil acadêmico, um foi efetivado em concurso público e o outro profissional já realizava formação na rede de ensino que trabalhava, com professores quando assumiu as aulas na IES particular.

Os profissionais que participaram da pesquisa relataram que ao ingressar nas IES, não receberam orientações quanto ao plano de aula, elaboravam as aulas segundo um roteiro pronto disponibilizado pela instituição escolar ou utilizavam o critério próprio.

Esses profissionais relataram ainda que o material didático a ser utilizado vinha pronto, era seguindo um planejamento com os temas a serem trabalhados ou ficava a critério dos profissionais.

Quanto à formação continuada oferecida pela IES, três profissionais relataram que a instituição de ensino não forneceu nenhuma formação, apenas um dos integrantes relatou que havia a “semana pedagógica”, no início de cada semestre, em que eram trabalhados os assuntos, como a pauta, a rotina e as dinâmicas a serem utilizadas. Semanalmente, havia uma transmissão, via videoconferência, para tratar de assuntos como as matrizes curriculares, regulamentações do MEC, entre outras, ainda forneciam cursos totalmente on-line, com certificados de conclusão para os docentes e coordenadores.

Quanto às pessoas da IES que ajudaram os professores a compreenderem e cumprirem as demandas institucionais, quatro professores indicaram a coordenadora pedagógica que orientou para os materiais, as normas e outras demandas da universidade. Um dos professores relatou que precisou buscar por profissionais que atuavam na IES para saber como preparavam as aulas e sobre os instrumentos que utilizavam.

Um dos professores participantes relatou que embora a coordenadora pedagógica do curso em que ele atuava como professor orientasse sobre as demandas, ainda ficavam dúvidas, as quais os professores que atuavam na mesma IES que ele, seus pares, ajudavam, esclarecendo as dúvidas. As orientações ocorriam sem uma sistematização prévia e nem as orientações necessárias e específicas aos professores iniciantes.

Por ter passado pela experiência, o professor percebeu que muitas das orientações e encaminhamentos fundamentais para o seu trabalho não foram trabalhados. Atualmente, este professor atua como coordenador na mesma IES que iniciou, e ao perceber as necessidades de reflexão sobre a inserção, sobre o acolhimento e orientação aos professores iniciantes, desenvolve o seu trabalho, acompanhando e orientando, sempre que necessário, os professores que precisam de apoio, como o relato de Leon:

*A coordenadora de curso e alguns professores mais próximos ajudaram com orientações sobre as demandas. [...] Toda demanda institucional que eu percebia e não sabia sobre o funcionamento, eu perguntava. Hoje, como ocupo a coordenação de curso, me reúno com os professores ingressantes para passar as explicações básicas sobre as demandas institucionais e busco acompanhar os professores orientando-os a partir das dúvidas que surgem ao longo do ano. (LEON).*

Essa contribuição, do professor Leon, impulsiona a necessidade de um “olhar” para os professores iniciantes, que podem apresentar dúvidas com relação às demandas dos cursos, conteúdos, materiais didáticos, elaboração do plano de aula etc., acerca do ensino superior, que precisam ser sanadas, sendo parte do processo de desenvolvimento profissional e a constituição da identidade do professor.

Foi apresentada, junto ao questionário, uma tabela sobre as situações possíveis e prováveis na inserção docente que mais ocorreram com os participantes da pesquisa. Também foi disponibilizado espaço para serem colocadas outras situações que os professores vivenciaram e que não foram contempladas na tabela, de modo com que pudessem registrar as demais e diversas situações que ocorrem na prática educativa do professor.

Essas situações tratavam de três eixos: dificuldades, insegurança e falta. Para as dificuldades, foram elencadas as possíveis dificuldades na elaboração das aulas, na aprendizagem dos alunos, em trabalhar o conteúdo e com as demandas institucionais. Para o eixo insegurança, destacam-se inseguranças quanto aos conteúdos a serem trabalhados e por ser professor de adultos. Para a falta, consta apenas a falta de formação continuada específica.

Os resultados são visualizados na tabela 6, que traz a produção de dados, a seguir:

**Tabela 6 -** Situações possíveis da inserção profissional docente no ensino superior.

SITUAÇÕES	Em quantidade/participante				
	Muito intensamente	Intensamente	Sutilmente	Muito sutilmente	Não vivido
Dificuldades na elaboração das aulas	1		1	2	
Dificuldades em trabalhar o conteúdo		1		1	2
Dificuldades de aprendizagem dos alunos		1	2	1	
Insegurança por ser professor de adultos		2	1	1	
Insegurança quanto ao conteúdo a ser trabalhado		2	0	1	1
Falta de formação continuada	2	1	0		1
Dificuldades com as demandas institucionais	1	1		1	1

**Fonte:** Questionário da pesquisa (2020).

Entre as diversas situações destacadas na tabela 6, cabe ressaltar as inseguranças quanto ao conteúdo a ser trabalhado e por ser professor de adultos, marcadas por dois dos professores. Esses profissionais ainda destacaram, de forma muito intensa, a falta de formação continuada específica, apontada por dois professores, e as dificuldades na elaboração das aulas e com as demandas institucionais, marcadas, cada uma, por um dos professores.

De forma livre e espontânea, também foi deixado um espaço para os professores participantes contribuírem com as diversas e amplas questões abordadas na inserção no ensino superior. Quatro dos professores deixaram suas contribuições, escrevendo suas percepções na inserção profissional docente no ensino superior, como tratado no quadro 2, disponibilizada a seguir,

**Quadro 2 -** Considerações pertinentes dos docentes na inserção do ensino superior.

Nome fictício	Percepções
EUTERPE	<p>“Noto que ter feito o mestrado oportunizou maior flexibilidade na busca de materiais teóricos e no entendimento dos mesmos. A prática da atuação como professor de adultos profissionais é pouco ou quase nada discutida no curso, o que dificulta a compreensão de como o adulto aprende, ponto de extrema importância nas leituras que tenho feito e nas formações que tenho buscado.</p> <p>Como a pós-graduação se caracteriza de maneira bem próxima a formação continuada, tenho usado dados de minha pesquisa em formação continuada como embasamento, o que tem ajudado muito. Já na graduação, nem sempre esses dados ajudam, pois, muitos ali são iniciantes e suas experiências são como alunos, e não como professores, o que demanda um outro aprofundamento”.</p>
JÚLIA	<p>“Gostaria de ressaltar que realizei o estágio docente em duas disciplinas no mestrado. Aprendi, nesse período, como elaborar um plano de aula para a formação, bem como utilizar critérios avaliativos. Portanto, me embaso nesses moldes para elaboração das minhas aulas. Busco em minhas aulas fazer reflexão quanto aos aspectos do papel social que a escola exerce não somente do processo de ensino-aprendizagem, mas faço isso pela formação que tive no mestrado”.</p>
LUZ	<p>“Penso que o maior desafio, no processo de inserção profissional quando iniciei a atuação no Ensino Superior, foi assumir a coordenação de cursos antes da experiência docente na área. Sendo uma questão muito mais pessoal que institucional, as expectativas e cobranças por acertos e resultados estavam sempre potencializadas, causando um stress e uma insegurança, muitas vezes acima ou sem necessidade”.</p>
LEON	<p>“Entendo que é algo que já foi pautado nesse questionário, mas precisa ser ressaltado. As dificuldades didáticas no início do trabalho como docente foram grandes (e ainda são, de certa forma, mas atualmente, reúno mais condições para superá-la). Principalmente trabalhando com alunos que possuem diferentes níveis e formas de aprendizado, e que possuem pouco tempo livre para estudar. Nesse sentido, a qualidade da forma e conteúdo apresentados em sala de aula são essenciais para a formação desses futuros profissionais. Entendo que minha formação inicial intensifica essas dificuldades, já que não fiz uma licenciatura. As maneiras que penso para dar conta dessa dificuldade seriam formações continuadas oferecidas pela instituição que trabalho (o que não há) e disciplinas voltadas à didática para ensino superior no mestrado/doutorado (não lembro se foi oferecido à minha linha de pesquisa, mas se foi, não dei a devida importância na época)”.</p>

**Fonte:** Questionário de pesquisa (2020).

A inserção do ensino superior mostra-se como um desafio quando não se tem a experiência docente na área, como relata Luz, em sua resposta à pesquisa sobre a inserção profissional no ensino superior,

*Penso que o maior desafio, no processo de inserção profissional quando iniciei a atuação no Ensino Superior, foi assumir a coordenação de cursos antes da experiência docente na área. Sendo uma questão muito mais pessoal que institucional, as expectativas e cobranças por acertos e resultados estavam sempre potencializadas causando um stress e uma insegurança, muitas vezes acima ou sem necessidade. (LUZ).*

Algumas considerações sobre a inserção docente no ensino superior dizem respeito à importância do estudo nas disciplinas do mestrado, seja para maior familiarização com os materiais e textos, seja na compreensão e entendimento dos mesmos, como também sobre a aprendizagem oferecida durante o curso, sobre como elaborar o planejamento das aulas e os critérios de avaliação, como relatam Auterpe e Júlia nas respostas à pesquisa,

*Noto que ter feito o mestrado oportunizou maior flexibilidade na busca de materiais teóricos e no entendimento dos mesmos. A prática da atuação como professor de adultos profissionais é pouco ou quase nada discutida no curso, o que dificulta a compreensão de como o adulto aprende, ponto de extrema importância nas leituras que tenho feito e nas formações que tenho buscado. Como a pós-graduação se caracteriza de maneira bem próxima a formação continuada, tenho usado dados de minha pesquisa em formação continuada como embasamento, o que tem ajudado muito, já na graduação nem sempre esses dados ajudam, pois, muitos ali são iniciantes e suas experiências são como alunos e não como professores. O que demanda um outro aprofundamento. (RELATO DE AUTERPE).*

*Gostaria de ressaltar que realizei o estágio docente em duas disciplinas no mestrado, aprendi nesse período, como elaborar um plano de aula para a formação, bem como utilizar critérios avaliativos. Portanto, me embaso nesses moldes para elaboração das minhas aulas. Busco em minhas aulas fazer reflexão quanto aos aspectos do papel social que a escola exerce não somente do processo de ensino-aprendizagem, mas faço isso pela formação que tive no mestrado. (RELATO DE JÚLIA).*

O movimento que a pesquisa mobiliza permite conhecer as percepções de seus participantes, bem como seus desafios, dificuldades e escolhas que fazem em determinado tempo na vida e podem desempenhar diferenças cruciais na atuação em sala de aula e no profissional que se está a se constituir, como no relato de Leon, cheio de significado e anseios, que vislumbra reduzir as dificuldades que tem encontrado na docência no ensino superior,

*Entendo que é algo que já foi pautado nesse questionário, mas precisa ser ressaltado. As dificuldades didáticas no início do trabalho como docente foram grandes (e ainda são, de certa forma, mas atualmente reúno mais condições para superá-la). Principalmente trabalhando com alunos que possuem diferentes níveis e formas de aprendizado, e que possuem pouco tempo livre para estudar. Nesse sentido, a qualidade da forma e conteúdo apresentados em sala de aula são essenciais para a formação desses futuros profissionais. Entendo que minha formação inicial intensifica essas dificuldades, já que não fiz uma licenciatura. (RELATO DE LEON).*

As contribuições dos participantes da pesquisa sobre a inserção no ensino superior remetem às vivências de forma singulares em um primeiro momento de interpretação, mas que traduzem as experiências de uma pluralidade de vivências e percursos que se cruzam na constituição do DPD.

#### **4.2. Mapeamento dos percursos no caminho**

Ao longo de todo o percurso de vida, das experiências, vivências e itinerários percorridos pelos sujeitos, eles vão se constituindo e revelando o processo de desenvolvimento pessoal, profissional e o crescimento nas questões do aprendizado e do conhecimento. A cada movimento vivenciado, há a possibilidade de criar significados, possibilitando sentidos outros, ressignificando as experiências do vivido e permitindo ampliar as reflexões.

As atividades do caminho se revelam na tabela 9, com a exceção do professor Leon, que no momento da pesquisa informou que é docente iniciante no ensino superior, mas que atua como professor no curso de psicologia. Nesse momento, essa pesquisa tem o recorte com foco na inserção profissional docente no ensino superior nos cursos de graduação em pedagogia; dessa forma, a entrevista, apesar de trazer contribuições muito importantes, não será considerada, sendo assim, a pesquisa será composta pelas narrativas do grupo das três professoras atuantes no ensino superior, no curso de pedagogia.

Dessa forma, as leituras das entrevistas episódicas realizadas com essas professoras iniciantes no ensino superior, no curso de pedagogia, revela um grupo de profissionais aspirantes que se lançam em direção ao conhecimento, em um movimento legítimo de busca de aprendizagens, de transformar e ressignificar as experiências em seus percursos e itinerários de vida.

Um movimento de caracterização na perspectiva do singular é necessário para mapear os dados indicadores de cada sujeito, individualmente, e do grupo, de uma maneira plural e coletiva (SOUZA, 2014), tornando o momento inicialmente individual, em uma troca de vivências, percursos e experiências formadoras que enriquecem as pluralidades,

O perfil das professoras em inserção docente, que participaram das entrevistas episódicas, previamente agendadas, conforme o cronograma estabelecido (Anexo A).

O movimento de olhar cada uma das singularidades, particularidades, regularidades e irregularidades dos envolvidos, é mobilizado pelo primeiro tempo de análise, a leitura cruzada,

que após cruzar os dados das fontes, retomando de forma sistematizada e interpretativa a leitura, destacam-se as características marcantes que dão origem às unidades temáticas, ou seja, o segundo tempo de análise (SOUZA, 2014).

Diante do levantamento visualizado no quadro 3, disponibilizado a seguir, foi possível realizar o movimento de análise em seu tempo I, com a leitura cruzada (SOUZA, 2014).

**Quadro 3** - Dados e fontes da pesquisa.

<b>CATEGORIA: PERFIL, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>			
<b>NOME</b>	<b>AUTERPE</b>	<b>JÚLIA</b>	<b>LUZ</b>
<b>IDADE</b>	<i>41 ANOS</i>	<i>33 ANOS</i>	<i>49 ANOS</i>
<b>FORMAÇÃO</b>	<i>Pedagogia, Pós-graduação Lato sensu em: -Psicopedagogia; -Arte-educação e terapia; -Inclusão; Pós-graduação Stricto sensu: Mestrado em educação</i>	<i>Pedagogia; Pós-graduação Lato sensu em: -Alfabetização; -Psicopedagogia; Pós-graduação Stricto sensu: Mestrado em educação</i>	<i>Magistério; Pedagogia; Pós-graduação Lato sensu em: -Letramento e alfabetização; MBA em gestão; Pós-graduação Stricto sensu: Mestrado em educação Doutoranda da UFSCar</i>
<b>ANO DE CONCLUSÃO DO MESTRADO</b>	<i>2020</i>	<i>2017</i>	<i>2013</i>
<b>PROFISSÃO ATUAL</b>	<i>Professora do Ensino Fundamental Professora do curso de Pedagogia</i>	<i>Supervisora de Ensino Professora do curso de Pedagogia</i>	<i>Supervisora de Ensino Professora do curso de Pedagogia</i>
<b>REGIME JURÍDICO</b>	<i>Efetiva</i>	<i>Efetiva</i>	<i>Efetiva</i>
<b>QUANTOS ANOS NO ENSINO SUPERIOR</b>	<i>3 anos</i>	<i>4 anos</i>	<i>4 anos</i>
<b>DISCIPLINAS QUE ATUA</b>	<i>Pedagogia: metodologia da língua portuguesa Arte-educação e terapia: Teoria e currículo, Gestão da sala de aula, Psicogênese da linguagem oral e escrita.</i>	<i>Pedagogia e cursos de Pós-graduação, área educacional.</i>	<i>Pedagogia e Letras, Introdução metodologia da pesquisa científica, Letramento e alfabetização, Gestão educacional, Identidade e Formação docente.</i>
<b>RELAÇÕES FAMILIARES</b>	<i>-</i>	<i>- Nasceu em Araçoiaba da Serra, perto de Sorocaba.</i>	<i>-Filha de retirantes nordestinos; -Teve graves problemas de saúde; - Sempre teve incentivo da tia para estudar; - Lia muitos livros quando criança; -A mãe foi trabalhar para dar oportunidade de a filha cursar o magistério.</i>

<b>VIDA PROFISSIONAL</b>	<p>-Professora alfabetizadora, -Trabalhou com crianças deficientes, -Foi formadora de programas como PNAIC, PROFA; -Realiza formação com os professores da rede municipal de ensino que atua.</p>	<p>-Professora na educação Infantil; -Trabalhou em escolas particulares, ficou assustada quando começou a trabalhar no ensino público; - Participou de um grupo de estudos e pesquisas onde compreendia melhor a sua prática e publicava artigos e capítulos de livros; -Começou a substituir aulas, como professora no curso de pedagogia, em muitos lugares diferentes; -Como coordenadora pedagógica realizava formações nos HTPCs; - Realiza formação com os professores na rede municipal de ensino que atua.</p>	<p>-Fez vários cursos antes de iniciar a Pedagogia; -Iniciou a trabalhar na educação como auxiliar; -Trabalhou como professora na educação infantil e como professora no ensino fundamental, na alfabetização dos alunos; -Foi coordenadora pedagógica, - Realiza formação com os professores na rede municipal de ensino que atua.</p>
--------------------------	---	--	---

**Perfil biográfico do grupo**

<b>Regularidades</b>	<b>Irregularidades Singularidades Particularidades</b>	<b>Percepções na biografização do grupo:</b>
<p>- Todas professoras: feminização do magistério; - Todas desempenham outras funções além de professor do curso superior de pedagogia; - Atuam na formação continuada de professoras da rede municipal de ensino; - Possuem experiência anterior em outra modalidade de ensino; - Todas têm a formação em pedagogia, mais de uma pós-graduação <i>lato sensu</i> na área da educação e a pós-graduação <i>Stricto sensu</i>.</p>	<p>- Relação público-particular - Incentivo ao estudo - Desconhecimento do sistema público de ensino, - Participação em grupo de pesquisa e estudos, - Trabalho com crianças deficientes, -Professor universitário substituindo em vários lugares diferentes, -Experiência profissional fora da área da educação.</p>	<p>-Desempenham outra função concomitante a função de professor universitário no curso de Pedagogia;  -Formação em pedagogia, mais de uma especialização e mestradas em educação;  -Experiência anterior em outra modalidade de ensino.  <b>Busca constante pelo aprender (pós-graduação, grupos de pesquisa)</b></p>

**1º tempo de análise – Souza (2014, p. 44)**

<b>CATEGORIAS/NOMES</b>	<b>AUTERPE</b>	<b>JÚLIA</b>	<b>LUZ</b>
	<p>- A primeira experiência no ensino superior foi com uma turma de pedagogia, em uma instituição particular. Os</p>	<p>- Estudava no mestrado e mandei currículo em várias instituições, foi chamada para substituir aulas em diferentes</p>	<p>- Em 2016, um professor que já tinha trabalhado junto indicou para a instituição de ensino. Ele sabia que já tinha</p>

<p style="text-align: center;"><b>INSERÇÃO PROFISSIONAL</b></p>	<p>cadernos de formação vinham prontos, recebia a aula pronta, houve incômodo, pois aplicava a aula que não elaborava, não tinha espaço para discutir outros temas, era grande a quantidade de conteúdos e pouco tempo para reflexões,</p> <p>- A instituição que trabalha atualmente entrega as ementas e o professor tem maior liberdade para trabalhar, facilita a criação de espaços de troca de conhecimento,</p> <p>- Momento de ruptura, pois sem modelos prontos, causou incertezas,</p> <p>- Várias questões para a reflexão: formação do adulto, escuta dos alunos, reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos, considerações sobre as vivências, quebra de paradigmas: construção do caminho.</p>	<p>lugares, a cada semana estava com um grupo de alunos.</p> <p>- Tive que me reinventar. Os alunos não queriam aprender; eles queriam o certificado. Essa realidade deve ser diferente das universidades,</p> <p>- Eu gostava de estar em vários espaços de formação, mas as condições eram precárias, sem apoio material e estrutural, os materiais eram por minha conta,</p> <p>- Os espaços não tinham infraestrutura, lecionando em um pátio de chão, poucos auxílios aos alunos, por parte da instituição.</p>	<p>terminado o mestrado, mandei o currículo, fiz entrevistas e fui contratada,</p> <p>- Precisando legitimar minha fala partilhando com os professores do ensino superior o mesmo lugar de fala, lectionei em uma disciplina do curso de pedagogia,</p> <p>- O currículo da faculdade era muito pragmático. Foi um grande sofrimento, mas as aulas do mestrado me possibilitaram ressignificar cada proposta da universidade, buscando provocar os alunos para questões filosóficas, teórica, para além daquela prática.</p> <p>- Não existiu um movimento de reflexão na minha inserção na instituição, e sim um treinamento para que eu conseguisse entender do sistema.</p> <p>- Podia contar com um coordenador acadêmico, com muita experiência na instituição, que ajudou muito,</p> <p>- A instituição designa um tutor (coordenador acadêmico) mais experiente para orientar o coordenador/professor iniciante.</p>
<p style="text-align: center;"><b>INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM RELAÇÕES NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b></p>	<p>- Tinha reuniões com a coordenadora da instituição para a entrega das ementas,</p>	<p>- Sempre perguntava se precisava entregar os planos de aula, as aulas preparadas, mas ela sempre dizia que não precisava. Pedia somente as listas de presença dos alunos.</p>	<p>- As minhas dificuldades, a gente dividia com o coordenador pedagógico, com os colegas. E o coordenador pedagógico ocorre.</p> <p>- No dia a dia, a parceria, erro do coordenador acadêmico ajudava.</p> <p>- A instituição de ensino tinha um programa de tutoria para quem iniciava, podendo contar com a ajuda do coordenador acadêmico.</p>
<p style="text-align: center;"><b>ESPAÇOS FORMATIVOS</b></p>	<p>- Enxergar a experiência da docência como meio de aprendizagem;</p> <p>- Inserção na universidade, momento de ruptura,</p> <p>- Elaboração das ementas do curso de pedagogia: “tirou o chão”;</p>	<p>- Os grupos de estudos e pesquisas proporcionaram momentos de aprendizagem;</p> <p>- No mestrado, as leituras, vão melhorando o vocabulário, desenvolvendo e utilizando outros tipos de ferramentas para a vida e utilizamos em diferentes espaços;</p>	<p>- O mestrado abriu portas para a instituição de ensino, para a docência na pedagogia e nas aulas da pós-graduação; me oportunizou ressignificar propostas pragmáticas de ensino;</p> <p>- Conquista de políticas públicas para o movimento coletivo para buscar melhores</p>

	-A reflexão sobre a ação é também um momento de aprendizagem.	- Durante o estágio PESCD, aprendeu a selecionar os critérios para avaliação dos alunos, a focar o trabalho com objetivos estabelecidos e a realizar as ementas para o curso.	condições para a qualificação, a instrução.
<b>EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NA INSERÇÃO</b>	- Escuta sensível dos alunos; - Diálogos, reflexão com os envolvidos; - Parceria com o coordenador pedagógico; - Desafio da autoria.	- O trabalho com a escuta dos alunos, de suas vivências e a consideração do local onde ele reside, enriquece a aprendizagem.	- Parceria com o coordenador acadêmico (Tutoria); - Se tornar professora no curso de pedagogia, para compreender as demandas daquele lugar de fala.

**2º tempo de análise – Souza (2014, p. 44)**

<b>Regularidades</b>	<b>Irregularidades Singularidades Particularidades</b>	<b>Percepções sobre o grupo:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inserção profissional docente nas instituições particulares de ensino;</li> <li>- Dificuldades na elaboração de planos do curso;</li> <li>- Falta de autonomia do professor;</li> <li>- Relações na instituição de ensino: Apoio do coordenador pedagógico da instituição;</li> <li>- Falta de reflexão na inserção;</li> <li>- Contribuição da pós-graduação e dos grupos de pesquisa;</li> <li>- Escuta sensível dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições precárias de trabalho: sem apoio material, estrutural e pedagógico,</li> <li>- Compreender as demandas do professor que atua no curso de pedagogia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as demandas do professor universitário, que atua no curso de pedagogia.</li> </ul> <p align="center"><b>O caminho reflexivo sobre a docência universitária</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inserção docente: Autonomia no trabalho docente, dificuldade para elaboração dos planos de aula, condições de trabalho oferecidas pela instituição, relação público-privado, a autoria do professor em elaborar o seu trabalho.</li> </ul> <p align="center"><b>Autonomia e os movimentos de ruptura pelo caminho.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiências formadoras: experiências de escuta dos alunos, parceria com o coordenador pedagógico.</li> </ul> <p align="center"><b>Um caminho de parceria e escuta.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaços formativos: A pós-graduação, os grupos de pesquisa.</li> </ul> <p align="center"><b>Espaços formativos do caminhante.</b></p>

**Fonte:** Autora da Pesquisa.

O processo de análise de dados da pesquisa se fundamenta em três tempos. O primeiro, proposto à compreensão e subjetividades individuais (a leitura cruzada). Já o segundo tempo, comprometido à apreensão dos temas (leitura temática); e o terceiro, reservado aos temas revelados (a leitura interpretativo-compreensivo). Todos esses tempos de leitura formam com o escopo da análise das narrativas.

Este movimento possibilita que as regularidades e as irregularidades, singularidades e particularidades se revelem, para ressaltar as unidades temáticas. As inúmeras leituras das narrativas possibilitam o reconhecimento de que o processo de interpretação não se esgota, pois a cada leitura, abrem-se novas possibilidades, novos olhares e novas perspectivas.

Analisando o quadro 3, percebemos as regularidades marcadas na narrativa de cada um dos membros desse grupo, organizadas em cinco categorias para melhor visualização, que são: Perfil, formação e atuação docente, Inserção profissional, interação e aprendizagem, Espaços formativos e experiências formadoras, em que se destacam: a formação acadêmica, o trabalho em dupla jornada de trabalho, experiências anteriores em outra modalidade de ensino, autonomia, dificuldades, relação público-privado, parceria, escuta, desafio da autoria. Como divergências aparecem: desconhecimento do sistema público de ensino e condições de trabalho.

A organização em categorias contribui para revelar as singularidades de cada uma das professoras, bem como as regularidades e irregularidades que emergem.

### 4.3 Biografização das vozes do caminho

As profissionais egressas do PPGEd, que atuam como docentes iniciantes no ensino superior, no curso de pedagogia, que responderam as entrevistas episódicas são do sexo feminino e têm entre 33 a 49 anos de idade. Apesar da iniciação no ensino superior, as profissionais iniciaram sua vida profissional na educação básica há algum tempo, como confirmam os relatos de Auterpe, Júlia e Luz, retirados das entrevistas episódicas,

*Eu comecei no magistério há 23 anos trabalhando como professora de alfabetização [...] uma turma de crianças com necessidades especiais; [...] fiz o curso de pedagogia e já consegui estágio. [...] Neste estágio remunerado eu comecei a dar aulas no estágio, principalmente em escolas particulares, Já comecei dando aula e fiz os quatro anos de pedagogia, quando eu terminei a graduação eu já passei no concurso em Capela do alto [...] comecei minha carreira como professora de educação infantil. [...] eu fiquei seis anos neste município trabalhando como professora de educação infantil. (RELATO DE JULIA).*

*Na época eu era auxiliar de educação na prefeitura municipal de Sorocaba, antes de terminar a faculdade exonerei o cargo para pegar um contrato de professora e aí eu trabalhei como professora da educação infantil, como professora do ensino fundamental, na alfabetização, primeiro com contrato depois passei nos concursos, me efetivei, fiquei trabalhando nos dois cargos por seis anos, até que em 2008, eu fui para a gestão em um cargo de orientador pedagógico, coordenador pedagógico, como se costuma dizer. Fiquei quatro anos como coordenadora pedagógica até que eu fui chamada para o cargo de supervisor de ensino. E este ano é o meu nono ano como supervisora de ensino. (RELATO DE LUZ).*

Todas as profissionais possuem formação em pedagogia, têm mais de uma pós-graduação *Lato sensu* na área da educação e possuem a pós-graduação *Stricto sensu*, também

na área da educação, com defesa de dissertação nos anos de 2013, 2017 e 2020, todas com menos de dez anos de conclusão das respectivas pesquisas. Apenas uma delas está cursando o doutorado.

Além de lecionar no curso de graduação em pedagogia, as professoras também desempenham outras funções profissionais, duas delas são supervisoras de ensino, concomitantemente com as aulas da pedagogia, e a outra professora atua com a formação continuada de professores da educação básica, concomitantemente com as aulas no curso de pedagogia.

Essa inserção profissional docente no Ensino Superior das professoras entrevistadas ocorreu entre três a quatro anos atrás, ou seja, nos anos de 2016 e 2017.

As disciplinas que as professoras lecionam nos cursos de graduação em pedagogia em que atuam são: Metodologia da Língua Portuguesa, Introdução Metodológica da Pesquisa Científica, Letramento e Alfabetização, Gestão Educacional e Identidade e Formação Docente.

A relação com a educação, desenvolvida pelas professoras, tem um vínculo de importância, dedicação, comprometimento e responsabilidade, demonstrado pelo movimento de formação contínua que se propunham.

Uma das percepções observadas na releitura das narrativas das professoras, sintetizadas na tabela e apontada na biografização do grupo é a constante busca das professoras pela formação e pelo conhecimento, ampliando e articulando o aprendizado continuamente para atuar como professora: *“eu comecei a ver que o meu caminho seria um caminho de constante formação”* (relato de Auterpe), *“eu fiz umas pós-graduações, fiz pós em gestão, tenho um MBA em gestão, fiz uma pós-graduação em letramento e alfabetização e voltei para os estudos da pós-graduação Strictu sensu, o mestrado”* (relato de Luz), *“fiz o curso de pedagogia [...] fiz um curso de pós-graduação em alfabetização, depois eu fiz outro em psicopedagogia, fui fazendo essas pós-graduações como forma de procurar um melhor aprendizado para mim”* (relato de Júlia).

As experiências com a educação do grupo de professoras são amplas e significativas, trazendo contribuições à prática educativa e uma diversa gama de vivências profissionais na atuação como professoras, coordenadoras pedagógicas e supervisoras de ensino, como os relatos de Auterpe, Júlia e Luz.

*[...] ingressei em Capivari, com efetivo exercício já com sala de alfabetização [...] O PROFA eu não fiz como professora, eu fiz como formadora [...] fui dar aula para o “povo” de pedagogia, foi minha primeira experiência como professora de faculdade [...] entrei no mestrado já como formadora de professores aqui de Monte Mor. (RELATO DE AUTERPE).*

*[...] eu fiquei seis anos neste município trabalhando como professora de educação infantil [...]eu trabalhei muito em escola particular, quando eu fui para o ensino público eu fiquei super assustada [...] E quando eu terminei o mestrado eu passei como Coordenadora Pedagógica na minha cidade [...] Comecei a dar formação nos HTPCs<sup>22</sup>, eu passei no ano passado como supervisora pedagógica do município, então hoje estou como supervisora e fiz um curso para as agentes de desenvolvimento infantil, trabalhei na formação destas profissionais. (RELATO DE JÚLIA).*

*[...] Na época eu era auxiliar de educação na prefeitura municipal de Sorocaba, antes de terminar a faculdade exonerei o cargo para pegar um contrato de professora e aí eu trabalhei como professora da educação infantil, como professora do ensino fundamental, na alfabetização, primeiro com contrato depois passei nos concursos, me efetivei, fiquei trabalhando nos dois cargos por seis anos, até que em 2008 eu fui para a gestão em um cargo de orientador pedagógico, coordenador pedagógico, como se costuma dizer. Fiquei quatro anos como coordenadora pedagógica até que eu fui chamada para o cargo de supervisor de ensino. E este ano é o meu nono ano como supervisora de ensino. (RELATO DE LUZ).*

A organização nas categorias: perfil, formação e atuação docente, Inserção profissional, interação e aprendizagem, espaços formativos e experiências formadoras evidenciaram as experiências das professoras como as mais diversas e enriquecedoras, com ênfase nos percursos, itinerários e trajetórias de vida dos envolvidos, revelando as singularidades que se tornam pluralidades no entrelaçado de ideias, favorecendo um movimento de reflexão intenso sobre as práticas do vivido.

Essa característica do grupo confirma o comprometimento com a atuação profissional e o aprendizado, revelando também reflexões constantes sobre as dificuldades do professor que conclui a graduação e está desenvolvendo e aos poucos, compreendendo a docência. Essa fragilidade da formação precisa estar em pauta, para que possamos entender os significados e a importância da reflexão na inserção à docência do professor universitário, ressignificando o espaço da docência, assim identificados nos relatos das professoras:

*Aí você percebe que algumas didáticas, algumas estratégias, elas são parecidas, porque você está se colocando à escuta, outras não, porque já é adulto, já traz coisas, vivências, diferentes das crianças muitas vezes. Então isso foi muito rico, pra mim como professora e pra poder trabalhar com eles. [...] A inserção é mais aprendizagem, porque na inserção é aquela coisa de você “perder o chão,” e a hora que você “perde o chão” o que você faz? Você pensa, porque enquanto você tem chão, às vezes você só passa e não vai se aprofundar. Então essa inserção é onde você perde o chão, perdeu o chão você vai buscar tudo e nesta hora de buscar tudo você se sente e reflete, eu acho que é muita aprendizagem. (RELATO DE AUTERPE).*

---

<sup>22</sup> HTPCs, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, desenvolvido com os professores nas unidades escolares.

*É até gostoso ouvir. Mas nós temos que entender que nós não somos os detentores do saber e muitas vezes aquela pessoa vai ensinar mais a você do que você vai ensinar a ela. (RELATO DE JÚLIA).*

*[...] mas principalmente na sala de aula, então ainda que a gente tivesse um programa fragmentado, “na caixinha”, unidade um, unidade dois, unidade três, unidade quatro, faz prova, um trabalho, dá a nota, passou, não passou, eu sempre busquei ressignificar, eu sempre mostrei para os alunos além daquele pragmatismo todo, para além daquela praticabilidade, eu sempre busquei provocar os alunos, olhar para as questões mais filosóficas, olhar para as questões mais teóricas, de uma forma para além daquela prática. (RELATO DE LUZ).*

Essa reflexão sobre a prática educativa nas ações desenvolvidas no chão de escola é uma reflexão sobre o fazer, que permeia todo o processo das narrativas das professoras; dessa forma, os relatos revelam a primeira unidade temática: **O caminho reflexivo sobre a docência universitária.**

Outra percepção muito importante que se destaca nas leituras das fontes para as análises se refere à segunda unidade temática: **A Autonomia e os movimentos de ruptura pelo caminho**, articulada à primeira unidade temática e com relação inicialmente à falta de liberdade dada pela IES e, posteriormente, quando há a autonomia, remete às dificuldades do professor universitário em elaborar seu próprio plano de curso, nas universidades particulares que ministra aulas. Essa falta de autonomia, num primeiro momento e as dificuldades apontadas, quando se tem a autonomia, ficam claras nos relatos das três professoras:

*[...] fui dar aula para o “povo” de pedagogia, foi minha primeira experiência como professora de faculdade. Lá na IES a gente tinha os cadernos que vinham prontos, então lá eu meio que era uma formadora, eu recebia a aula pronta e eu tinha que aplicar. Só que eu aplicava aquilo e aquilo que incomodava muito, porque eu estava aplicando uma coisa que eu não vivia na prática. (RELATO DE AUTERPE).*

*Eu fui trabalhar em uma instituição privada, a [...] <sup>23</sup> que tem uma característica forte no que se refere à educação e comércio, afinal nós estamos falando da [...] O sistema é muito fechado, a ideia é muito pragmática. O slogan da [...] é totalmente vinculado ao mercado, então a ideia é dar ferramenta para ir trabalhar, todo o currículo da [...] é um currículo extremamente pragmático e isso foi um sofrimento, pra mim foi bastante contraditório. (RELATO DE LUZ).*

O relato de Júlia também reforça essa questão: “O meu começo foi muito difícil, até eu entender o que o aluno queria aprender, de fato”.

---

<sup>23</sup> Trecho suprimido para resguardar a instituição de ensino superior.

Juntamente com esse olhar sobre a autonomia, outro apontamento importante foi o movimento de ruptura e oportunidade de autoria quando as professoras se deparavam com a responsabilidade pela elaboração das ementas e o plano de curso, se tornando um desafio, mas também um momento de conquista da autonomia, presente nos relatos das professoras,

*Então, essa questão da relação da faculdade eu fui preparada para receber as coisas prontas, porque era a experiência que eu tinha antes e aí quando eu cheguei lá e a coordenação me recebeu e falou: “olha, aqui a gente trabalha assim...”. Então aquilo pra mim, num primeiro momento foi tirar o chão. Por quê? O que eu faço agora? Você quer aquilo, mas na hora que aquilo chega na sua mão... Peraí e agora? Como é que eu dou conta disso?. (RELATO DE AUTERPE).*

*Eu ressignifiquei a proposta e as comandas do primeiro ao último dia que eu estive na [...], tanto nas questões administrativas, um pouco mais difícil, mas principalmente na sala de aula. (RELATO DE LUZ).*

A terceira unidade temática traz a percepção que se destaca nas leituras, que também articula com a unidade temática: a autonomia e os movimentos de ruptura pelo caminho; é a unidade temática: **Espaços formativos do caminhante**, que promove e ressignifica os espaços de reflexões tanto dos desafios, das dificuldades e do conhecimento específico para a prática educativa, em colaboração com os espaços formativos de aprendizagem promovidos pelo programa de pós-graduação, mestrado, doutorado e pela tríade: pesquisa, ensino e extensão, proporcionados pelos estudos, no grupo de pesquisa, fortemente marcado, nas falas das professoras:

*Agora para nós aqui está melhor e quando a gente pensa no que significou o PPGEd para a Luz eu consigo prontamente dizer me abriu as portas [...], me abriu às contribuições que a gente tem feito na rede, no que se refere a formação por conta deste viés, por conta dos estudos, são movimentos que se não fosse o PPGEd, os aprendizados, que se não fosse o NEPEN não teriam acontecido. (RELATO DE LUZ).*

*[...] foi muito engraçado porque todas as aulas que eu dei eu que fiz as ementas, e só fiz por conta do aprendizado que eu tive no mestrado, devido ao estágio. (RELATO DE JÚLIA).*

*[...] E aí, de repente, você vai para a universidade e você vê que está em suas mãos as coisas, independente, de onde você esteja as relações que você está estabelecendo é naquele espaço, naquele tempo, são aquelas pessoas que vão transformar o fazer. (RELATO DE AUTERPE).*

A última unidade temática **Um caminho de parceria e escuta**, se destaca pelas experiências formadoras das professoras na docência do ensino superior. Essas experiências

evidenciam a escuta dos alunos, a colaboração de outros professores da instituição de ensino e, principalmente, a parceria do coordenador pedagógico, orientando as ações pedagógicas do professor universitário, destacado nos relatos das professoras: “[...] *a gente tem reuniões com a coordenação, onde é passado pra nós as ementas*” (relato de Auterpe); “[...] *ninguém me ouve para saber as minhas dificuldades e isso a gente vai dividindo com o coordenador pedagógico, com colegas e o coordenador acadêmico que socorre a gente*” (relato de Luz).

Nesse contexto, foi possível analisar as percepções sobre as experiências formadoras que ocorreram no processo de DPD das professoras iniciantes no ensino superior, que atuam na formação de pedagogos. Também foi possível definir o perfil das professoras que atuam no ensino superior, na instituição particular de ensino, através do processo de biografização.

O segundo tempo da análise se consolida nas seguintes unidades temáticas: 1) O caminho reflexivo sobre a docência universitária; 2) A Autonomia e os movimentos de ruptura pelo caminho, 3) Espaços formativos do caminhante; e 4) Um caminho de parceria e escuta. As unidades temáticas, embora se apresentem separadamente, para dar melhor visibilidade a elas, se articulam e relacionam entre si. A partir desta interpretação, resultado das leituras realizadas, podemos realizar o terceiro tempo da análise, a análise compreensiva e interpretativa, segundo os estudos de Souza (2014).

#### **4.4 O caminho reflexivo sobre a docência universitária**

Apesar de nos intitularmos como professores universitários, há uma demanda da identidade docente que extrapola essa denominação. Nossa formação se preocupa com as questões para o domínio científico e para o exercício da profissão; com isso, fica difícil estabelecer uma articulação entre a identidade profissional e a docência, como cita Zabalza (2004):

A docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional. É frequente nós, professores universitários, nos identificarmos assim: “sou professor universitário”, na medida em que isso é sinal de grande status social. Todavia, esse reconhecimento (ao menos no que aos seus componentes docentes) é secundário na hora de avaliar os elementos a partir dos quais se constrói e desenvolve-se essa identidade. (ZABALA, 2004, p. 107).

Essa dificuldade é amenizada quando há um momento de reflexão sobre a docência, oportunizado pela escuta sensível e atenta dos envolvidos, na constituição de sua identidade, na constituição de si.

Por todo o caminho percorrido na análise desta pesquisa, há evidência do movimento de reflexão das professoras sobre a docência no ensino superior. É um caminho cheio de aprendizagens, de significados e de sentidos, que vão sendo agregados no decorrer dos itinerários, das vivências e experiências.

A inserção profissional é uma questão de reflexão, e não somente de acolhida. Ao ser inserido no trabalho, há questões inerentes da iniciação que devem ser percebidas, refletidas e compreendidas. Nesta inserção, é preciso que haja reflexões frequentes sobre as condições/situações do iniciante na instituição de ensino.

A reflexão sobre a formação, a prática, o fazer, é parte integrante da constituição da identidade do professor, que é única e singular, ao longo de sua vivência na profissão e por isso, um movimento muitas vezes solitário, mas que se partilhado, pode fomentar parcerias e significados que ajudam a interpretar e compreender o caminho. Em seus estudos, Libâneo (2004, p. 77) aponta que “[...] a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa”.

A identidade profissional se constrói com o movimento de significação social da profissão, na atribuição de significados sociais atribuídos a ela, de acordo com os estudos de Pimenta e Anastasiou (2014),

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em sua vida o ser professor [...] mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 77).

A identidade vai se constituindo ao longo das vivências e dos significados atribuídos a essas experiências a partir das reflexões que incorpora às ações e práticas pedagógicas cotidianas, estabelecendo sentido a partir destas reflexões. Segundo os estudos de Josso (2004, p. 49), “[...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento em que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou, sobre o que foi observado, sentido e percebido”.

Um trabalho reflexivo promove a compreensão da ação docente, de modo geral, sobre os elementos da sua construção, seja a formação, os saberes da profissão, saberes experienciais, seja os motivos e necessidades que propulsionam o agir docente. Segundo Isaia (2006),

[...] envolve tanto os procedimentos gerais de ação, os quais se voltam para as ações e operações inerentes à atividade educativa, quanto às estratégias mentais necessárias à incorporação e recombinação das experiências e conhecimentos próprios a essa área de atuação. Os procedimentos e as estratégias estão vinculados ao domínio específico de formação de cada professor e ao campo para o qual formam. (ISAIA, 2006, p. 377).

Os saberes da profissão docente são mobilizados pela atividade prática educativa, sendo assim, são saberes que, a partir da reflexão, podem ser adquiridos, modelados e transformados pelos sentidos e significados estartados sobre a experiência, como citam Tardif e Raymond (2000),

Os saberes dos professores são pragmáticos, pois ao servirem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho ligado às funções dos professores. E é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas, em especial, e a importância que os professores dão à experiência. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 237).

Essas reflexões constantes da prática docente são organizadas nesta análise, em três apontamentos importantes. No primeiro apontamento, as narrativas trazem a reflexão como forma de compreender e transformar a ação docente e são relatadas nas narrativas das professoras, propiciando um importante movimento de pensar sobre ação pedagógica no chão de escola, questionando e transformando a docência. A professora Auterpe corrobora com a reflexão e questionamentos sobre a docência para compreensiva e transformadora da ação docente:

*E aí, a primeira aula que eu fiz, eu fiz como se fosse uma sondagem, sabe igual você faz com criança? Eu peguei a ementa, olhei os conteúdos e sondei, levantei uma discussão com as meninas, como se fosse uma plenária. A gente criou um debate ali, eu pedi para uns grupos defendessem e os outros grupos acusassem os temas e aí a gente fez aquela discussão; pedi para elas para eu gravar e foi ali naquela gravação que eu falei: “Putz, elas sabem muito”; e como é que a gente avança isso? Como é que a gente aprofunda isso? Como é que a gente... E foi aí que eu achei um chão para continuar e o mais engraçado é que na ora de redigir o plano de aula e tudo mais eu ficava assim: “Mais eu posso escrever sondagem”? Porque são adultos, é mesmo sondagem aqui? “É avaliação diagnóstica, o que eu coloco”? Então você começa a ter aquela coisa assim: É adulto, mas é igual, vou fazer igual o que eu faço com criança? [...] mas eu acho que esse tempo vivido e a questão de reconhecer que são adultos e compreender a diferença em como adulto aprende, como uma criança aprende, isso me marcou. Isso me faz ver com outros olhos até meus professores da formação continuada, porque é outra*

*maneira de aprender, onde eu aprendo junto e a visão que eu tinha antes não era essa. Eu acho que essa quebra de paradigma marcou demais. (RELATO DE AUTERPE).*

O segundo apontamento traz a reflexão sobre a formação aos professores iniciantes. Essa reflexão sobre o caminho trilhado traz tanto questões sobre as necessidades e motivos que inspira o professor em seu trabalho diário, os questionamentos sobre a metodologia utilizada, concepção e conteúdo, quanto questões da docência universitária referentes à falta da oferta de cursos e formação continuada logo na inserção do professor nas instituições de educação superior. Muitas destas instituições percebem a acolhida para o trabalho e as orientações sobre as formalidades de cada sistema de ensino como se fossem cursos de inserção profissional ao professor iniciante, como percepção da inserção docente na instituição, conforme o relato de Luz:

*[...] eu não tive, por exemplo, a oportunidade, nestes cursinhos, de dizer o quanto aquilo fazia sentido à minha prática, o quanto da minha prática eu sentia falta e não tinha naquele momento nos cursinhos; então não dá para dizer que são cursos de inserção, mas é um programa informativo para você ter acesso, seria um diário de bordo para cada uma das questões, como é que as coisas acontecem aqui, para aprender a usar o sistema, como funciona, isso aconteceu. (RELATO DE LUZ).*

O terceiro apontamento traz a reflexão docente sobre as dificuldades da relação com os alunos, com o processo de ensino e aprendizagem e instiga uma forma de conhecer e valorizar os conteúdos prévios que os alunos trazem, partindo deles. Essa reflexão é potente quando revela a angústia do professor em ser aceito e de sobreviver, juntamente com o desafio de criar mecanismos para ir além do que se é proposto, como no relato de Júlia:

*Então o que eu comecei a pensar neste período, que como não tinha um cronograma nada assim, eu comecei a me apoiar em novidades que eu achava. [...] eu sempre procurei um a mais do que elas já sabiam porque eu percebia que não conseguia dominar a turma, não sei dizer pra você o que eu sentia, mas eu percebia que tinha que mostra um a mais para elas, então eu sempre fazia perguntas iniciais, até mesmo quando eu continuei a dar aulas, [...] eu sempre perguntava o que elas esperavam deste assunto. Eu estudava já antes o que eles esperavam do assunto, para ver o que estava superado para eu ir além do aprendizado delas, então eu acho que isso foi uma forma que eu encontrei de sobreviver. (RELATO DE JÚLIA).*

As narrativas das professoras são carregadas de percepções intensas e potentes sobre a docência universitária. Essas percepções deixam claro que a inserção profissional docente na

educação superior é um momento repleto de atribuição de sentidos e significados com relação direta às experiências da ação pedagógica e da formação.

#### **4.5 A autonomia e os movimentos de ruptura pelo caminho**

Uma das percepções marcantes nos relatos das professoras e ponto de regularidade, destacadas nas singularidades de duas narrativas é sobre a autonomia no contexto da prática de ensino e do trabalho. Essa autonomia é descrita na pesquisa de duas formas, primeiramente, sobre a falta de liberdade para a elaboração das aulas, das ementas e do plano de aula para ministrar a docência nas instituições de ensino, privadas, na qual trabalhavam no curso de pedagogia.

A autonomia também é relatada de outra forma nas narrativas das professoras, ou seja, como oportunidade em ter a liberdade na realização das aulas, nas ementas, no plano de ensino, mas, dessa forma, gerando um movimento de dificuldades e desafios. Esse movimento de dificuldades é também uma possibilidade de ruptura e, conseqüentemente, de reflexões contínuas, um momento de autoria<sup>24</sup> das professoras.

A autonomia do trabalho do professor é um movimento importante, com debates e reflexões constantes, que visam o entendimento. Segundo Rojas (2004),

A autonomia do professor é um assunto em debate porque é importante definir se é a parte técnica do trabalho o que precisa de mais autonomia ou é orientação ideológico que acarreta a perda de controle e sentido do trabalho realizado. É uma visão de dentro, que implica repensar a situação autônoma ou não do desenvolvimento do trabalho do educador, é a formação profissional? a própria profissão? A supervisão? O que queremos dizer quando falamos de ensinar autonomia?<sup>25</sup> (ROJAS, 2004, p. 27).

Além da discussão sobre o entendimento desta autonomia ser da parte da instrumentalização, da técnica ou da parte ideológica para a realização do trabalho, ainda precisa ficar claro que a autonomia no contexto da prática de ensino é um processo contínuo, frequente, em construção permanente, como cita Contreras, (2002):

---

<sup>24</sup> O termo autoria “[...] o enunciador que repete e apaga, toma o lugar do autor indevidamente, intervém no movimento que faz a história, a trajetória dos sentidos [...]” (ORLANDI, 2004, p. 72); esses sentidos não nascem essencialmente do indivíduo, mas pelas palavras e sentidos que são por ele ressignificados. A autoria, o autorizar-se é o efeito de escrever, falar, expressar supondo a interlocução de indivíduos que interagem numa dialógica produção de sentidos e significados, produzidos pelo conhecimento.

<sup>25</sup> Tradução minha.

[...] a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição autoexplicativa. (CONTRERAS, 2002, p. 193).

Dessa forma, a autonomia docente fará maior sentido se articular com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e com a instituição de ensino, que deve ter clareza sobre seu papel social e político. Segundo Contreras (2002),

Isto significa não só uma compreensão sociológica de como a escola contribui ou pode contribuir para a igualdade ou para a desigualdade social. Significa também uma compreensão de como o ensino deve procurar dotar todos os alunos de recursos culturais e intelectuais socialmente equivalentes e internamente plurais. (CONTRERAS, 2002, p. 274).

Postas essas questões sobre a importância da autonomia como processo permanente e contínuo do professor e também como representante do papel social e político da instituição de ensino, podemos dar continuidade à análise.

Para as primeiras percepções sobre a autonomia, os relatos apontam que era um movimento sofrido para o educador, que na maioria das situações, precisava ministrar as aulas sem ter a participação e elaboração na escolha do material, muitas vezes fragmentando e engessando a atividade docente dos professores, como o relato de Auterpe:

*Lá na IES a gente tinha os cadernos que vinham prontos, [...] eu recebia a aula pronta e eu tinha que aplicar. Só que eu aplicava aquilo e aquilo que incomodava muito, porque eu estava aplicando uma coisa que eu não vivia na prática. (RELATO DE AUTERPE).*

Esse relato da professora iniciante no ensino superior revela um momento de angústia e incômodo, pois o sentimento era de estar dentro de um sistema engessado, com nenhuma autonomia, para realizar o seu trabalho.

Essa falta de autonomia para a realização das ementas do plano de ensino não se referem à parte de instrumentalização e à escolha de métodos para a realização do trabalho, mas sim, da parte ideológica da instituição, que não permite alteração de autores e nem de concepção de ensino, viado deter o controle do que se ensina.

O relato de Luz também retrata experiências de instituições de ensino com nenhuma abertura para a autonomia e autoria dos professores, um sistema fechado, inflexível, que muitas vezes traz sentimentos de sofrimento aos professores, conforme o relato de Luz,

*[...] O sistema é muito fechado, a ideia é muito pragmática. O slogan da [Faculdade X] é totalmente vinculado ao mercado, então a ideia é dar*

*ferramenta para ir trabalhar, todo o currículo da [...] é um currículo extremamente pragmático e isso foi um sofrimento, pra mim foi bastante contraditório. (RELATO DE LUZ).*

A questão relatada pela professora Luz traz uma visão de falta de autonomia e liberdade dos professores na instituição, tanto para as questões de instrumentalização do trabalho docente, métodos e técnicas, quanto na questão ideológica da instituição, que não permitia o movimento de criatividade e autoria dos professores.

Mediante esse discurso de falta de autonomia e inflexibilidade do sistema das instituições de ensino, as três professoras, conscientes do sistema ao qual faziam parte, buscaram alternativas para desenvolverem seu trabalho e a reflexão constante sobre a prática, possibilitando o movimento de ruptura, de compreensão e ressignificação da prática educativa. Esse movimento se mostra como percepção presente nas regularidades nas três narrativas das professoras,

*Eu acho que é essa questão de se colocar numa situação problema, você sempre almejou aquilo, de não ter o livrão e tal e a hora que você se viu: O que eu faço? Você se sente perdida, porque eu acho que a gente está tão habituada a roteiros e a seguir uma coisa pronta que quando a gente se vê livre você quer se amarrar. Então esse foi o ponto marcante também: Peraí, não vai se amarrar não, vai aceitar o que está aqui na realidade que você tanto quis. Isso também foi um movimento de desestabilização mesmo, mexeu muito. Eu achei isso bacana também. (RELATO DE AUTERPE).*

*[...] claro que tem muitos momentos que você vai bater “continência” porque o sistema está ali e vai cobrar a prova, ele vai cobrar a nota, mas existem muitas formas sim de você ressignificar. [...] Eu acho que com essa percepção não precisa dizer amém para tudo, se estiver atento existem muitas brechas que a gente pode aproveitar e ressignificar tanto o conteúdo quanto à metodologia, quanto os princípios que a universidade privada nos traz. (RELATO DE LUZ).*

*[...] eu fui para o curso de pedagogia nesse polo, eu fui para um monte de lugares, para vários polos, eram pessoas que só estavam ali para receber o diploma, a maioria. Foi onde eu tive que me reinventar, com o intuito de convencer a pessoa que tudo bem você estar ali para ganhar o seu diploma, mas você pode aprender também. Então o que eu comecei a pensar neste período, que como não tinha um cronograma, nada assim, eu comecei a me apoiar em novidades que eu achava, por exemplo, se eu fosse dar aula de alfabetização, eu já olhava o que está superado para os alunos, [...] e então eu pensava: “Ah”, essa turma já superou, por exemplo, na alfabetização, eles já superaram o aprendizado das quatro fases de escrita, eu estudava com eles coisas além disso. Com isso eu comecei a ganhar os estudantes, eu levava livros e diversas alternativas para segurar esse público. (RELATO DE JÚLIA).*

Os momentos de ruptura vivenciados pelas professoras mostraram a percepção de que as práticas educativas, quando são analisadas, refletidas e compreendidas, podem ser ressignificadas, melhorando as condições da autonomia, no contexto da prática de ensino no trabalho.

Os momentos de ruptura promovem a autoria das professoras, o movimento de se permitir, de se autorizar, como relatado anterior, feito pela professora Júlia, quando procura levar conteúdos atuais para seus alunos da pedagogia, se permitindo criar. O relato da professora Luz também reforça a ideia da autoria quando, ao receber os materiais prontos da instituição de ensino, promove a ressignificação da ação pedagógica, possibilitando colocar situações e aprofundamentos teóricos e filosóficos aos seus alunos. A professora Auterpe, ao se deparar com a desestabilização, em um primeiro momento, promovida pela autoria no preparo das aulas, se sente perdida, por estar habituada a seguir roteiros prontos, mas ao refletir sobre o momento, percebe a importância da ruptura, a contribuindo para a sua prática educativa.

As percepções contidas nas narrativas trazem além desse movimento de autoria do professor ao ressignificar a prática ou ao romper com paradigmas, há ainda a autonomia profissional, também relatada por uma das professoras, quando reivindica condições melhores de trabalho da instituição de ensino superior, no contexto material, recursos estruturais e tecnológicos, presentes na narrativa de Júlia:

*[...] E eu acabava indo e o que eu gostava destes espaços que eu ia, porque não me davam nada, a universidade não dava nem Data show e nem a folha de sulfite que eu usava eles me davam, eles não me davam nada, [...] nunca me davam nada, o computador era o meu, se eu quisesse dar uma aula diferente, tocar uma música eu precisava levar, nunca me deram um apoio material, e muito menos estrutural. (RELATO DE JÚLIA).*

Contreras (2002), em seus estudos, afirma que esse conjunto de reivindicações está relacionado aos direitos no trabalho, uma forma de autonomia que preconiza o respeito e a forma de reconhecimento profissional em sua atuação e a percepção da importância da profissão, como cita:

*É o caso, por exemplo, da reivindicação de condições de trabalho como a remuneração, horário de trabalho, facilidade para atualização como profissionais e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a importância da função social que cumprem. Mas é também, um pedido de reconhecimento ‘como profissionais’, isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de ‘estranhos’ em suas decisões e atuações. Isso significa, ao menos em um certo sentido, ‘autonomia profissional’, [...] (CONTRERAS, 2002, p. 54).*

Embora a intenção não seja de aprofundar a temática das condições de trabalho na esfera profissional, é importante que também seja exposta como uma pertinente contribuição e percepção da professora em sua inserção profissional docente no ensino superior.

#### **4.6 Espaços formativos do caminhante**

Quando tratamos dos espaços formativos, nos referimos aos espaços de formação pedagógica, condicionados à condição de lugar. Esse lugar, então, é um espaço preenchido a partir dos significados de quem o ocupa, como corrobora Cunha (2008):

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço; porém, quando coloco minhas coisas e reconheço a propriedade dessa organização, defino um lugar. (CUNHA, 2008, p. 184).

Antes da inserção profissional docente, já na graduação, os professores convivem com espaços formativos de trocas e interação com seus professores, outros alunos, coordenadores, funcionários, entre outros, na instituição escolar. Ao concluir a graduação, subtende-se que muitos conhecimentos imprescindíveis ao ingresso profissional foram amplamente trabalhados e aprendidos pela turma discente.

Logo no ingresso profissional docente, há outra dinâmica de interação entre os professores seus pares, os demais professores, seus alunos, o coordenador pedagógico e os demais funcionários da instituição de ensino, na qual cada sujeito é singular, com suas particularidades, sua cultura, seus valores, sua concepção do processo de ensino e aprendizagem, suas vivências, que ao interagirem, vão constituindo sua identidade.

Nesta inserção, subtende-se que os professores estão prontos a atuar na instituição de ensino e na formação de seus alunos, mas, muitas vezes, a formação é frágil e se torna insuficiente para a docência universitária, como cita Silva (2015):

Na dinamicidade da prática docente, os professores estão se construindo de forma singular, se refazendo e configurando uma identidade própria de ser professor. Entretanto, a fragilidade da formação para a docência e a insipiência do apoio institucional no ambiente acadêmico retarda e afeta a construção da profissionalidade, que se situa mais numa responsabilidade individual, do que

como parte das políticas públicas que sustentam a expansão da educação superior pública no país. (SILVA, 2015, p. 164-165).

Essa realidade é reforçada na narrativa da professora Júlia, que relata ter aprendido a elaborar o plano de aula somente no curso de pós-graduação, quando realizou o estágio, “[...] *todas as aulas que eu dei eu que fiz as ementas, e só fiz por conta do aprendizado que eu tive no mestrado, devido ao estágio*” (relato de Júlia).

Na realidade da inserção profissional, o professor sente a necessidade da construção de novos saberes, porque os saberes que já dominam podem não dar conta de tantas situações e complexidade do sistema macroestrutural educacional, como citam Rivas, Conte e Aguilar (2007):

O professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes, tendo em vista que os conhecimentos que davam sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, mostram-se insuficientes devido à complexidade que compõe o cenário macroestrutural. (RIVAS; CONTE; AGUILAR, 2007, p. 6).

Essa fragilidade da formação inicial do professor foi resgatada no curso de pós-graduação e nos grupos de pesquisa, ressignificando os espaços formativos apontados nas narrativas das professoras. Os cursos de pós-graduação *Stricto sensu* e os grupos de pesquisa têm uma ampla função, não somente formativa, mas também de pesquisa, tão importante quanto a formação.

Os relatos das três professoras trazem as percepções sobre o espaço formativo possibilitado pelo programa de pós-graduação. As regularidades das três narrativas das professoras apontam o mestrado como espaço formativo, de ampliação de conhecimentos, “[...] *mas as leituras e os estudos no programa de pós-graduação Stricto sensu da UFSCar me oportunizou, sempre que possível ressignificar*” (relatos de Luz).

O relato da professora Júlia também reforça a importância do programa de pós-graduação como espaço formativo que colabora nos processos de docência,

*O mestrado trouxe muito disso pra mim, que é tentar enxergar a situação como um todo, olhar o cenário, o que está acontecendo. Então eu consigo sair da cena, observar a cena, para tentar auxiliar de alguma forma, até quando eu dou aula, nas formações, nas HTPCs. O mestrado me ajudou muito sobre isso, sem contar que traz, querendo ou não, uma propriedade para a gente, porque você tem tanto acesso a tantas leituras, que acaba melhorando o vocabulário. Você acaba trazendo outros tipos de ferramentas para sua vida, mesmo que você acaba utilizando em diferentes espaços, e eu acho que isso acaba chamando a atenção das pessoas e até o cargo de supervisão foi por eu ter o curso de mestrado, pois perceberam que meu trabalho na escola era diferente. Eu nem sei expressar a mudança que teve na minha vida, mas teve*

*muita mudança, de eu dar aula para oitenta pessoas, e se eu sei que eu domínio do assunto, como quando eu fazia o estágio com a professora, a gente preparava muito bem as aulas. Ela sempre toda organizada, tinha os critérios de avaliação, já sabia o porquê estava dando aquela aula, o que iria avaliar daquela aula, e isso me ajudou muito, porque se eu vou falar de um tema eu já tenho objetivos, eu já tenho finalidade de estar passando aquele tema, de poder estar usando aquele autor, aquele ponto de vista, ou diversos autores, caso precise, se é um tema com variados pontos de vistas, não tem problema, mas eu tenho muitos, um objetivo para dar aquela aula. Ajudou-me muito a ter uma percepção das coisas, planejamento e tudo mais. Ajudou-me bastante. [...] ler aquilo que não está escrito, e eu trago isso do mestrado, eu acho que se eu não tivesse passado por esse processo de formação no mestrado, eu acho que eu não teria chegado aonde eu cheguei. (RELATO DE JÚLIA).*

Reconhecer o espaço do programa de pós-graduação (mestrado) como um movimento formativo é considerar o papel do ensino, da extensão e da pesquisa, presente na formação docente como espaço constituidor de identidade, propulsor da constituição do sujeito professor e dar condições mínimas para este professor articular a sua docência com a investigação, segundo André (2004),

*[...] por um lado que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação ao seu trabalho docente cotidiano. (ANDRÉ, 2004, p. 62).*

O relato de Auterpe também confirma a importância do programa de pós-graduação (mestrado) como espaço de troca de conhecimentos, de perceber as experiências como meio de aprendizagem e de transformação do fazer,

*[...] isso me levou no mestrado de verdade porque aí eu vi frutos da formação. E aí todo esse percurso vivido é que fez com que a gente tivesse, vamos dizer sensibilidade de se colocar a escuta do professor e não se colocar como alguém acima dele. [...] a criação destes espaços de troca de conhecimento, de usos das experiências e isso foi muito rico porque essa questão de enxergar a experiência como um meio de aprendizagem eu aprendi no mestrado. [...] eu acho que melhorei como formadora, como pessoa, como mãe e em tudo na minha vida porque eu falo que passar pela experiência de viver dentro do mestrado o problema que você tem na vida, pra mim foi marcante. Eu me emociono. Porque foi muito significativo. Muita coisa que eu não sabia responder, porque assim nós trabalhamos em um serviço público e você está imerso em ambientes que nem todo mundo quer estar ali, você está emerso em um ambiente que ele é controlado pelas políticas e que nem sempre falam a língua da necessidade daquilo que se vive. E aí de repente você vai para a universidade e você vê que está em suas mãos as coisas, independente de onde você esteja, as relações que você está estabelecendo é naquele espaço, naquele tempo, são aquelas pessoas que vão transformar o fazer. (RELATO DE AUTERPE).*

Além do programa de pós-graduação (mestrado), outro espaço formativo muito importante que também foi apontado nas narrativas das professoras foi o grupo de pesquisas, tanto o grupo integrante dos estudos de mestrado quanto outros grupos de pesquisas que possibilitam o estudo, a reflexão e compreensão da prática educativa, como relata Júlia:

*Quando foi em 2012, eu fui para outra escola e a minha coordenadora comentou da UFSCar, que estava tendo disciplinas e ela me falou: “Ah, Júlia você que gosta de estudar, vai tentar!”. Por fim, eu fui fazer a disciplina e por fim, fui ao grupo de estudos, resumidamente, e era sobre formação de professores e foi um impacto muito grande pra mim, porque até então eu tinha visto a prática em si, entre o ensino e o aluno, entre eu e o aluno, e quando eu fui para o grupo de pesquisa, eu comecei a ver o cenário da educação, eu comecei a ver o que tinha por trás. Não que antes eu não tinha estudado, mas eu não tinha tido tanto foco assim de falar “não”, as políticas públicas na formação de professores direciona para isso. Então foi muito legal, foi um movimento muito gostoso, que me tirou da sala de aula. Eu ficava muito focada em estudos para a sala de aula e no grupo de estudos; eu comecei a ver os cenários que tinha fora da educação, eu comecei a ver e pensar fora da minha caixinha que eu tinha e quando foi em 2013, no próximo ano eu mudei de horário, eu não poderia participar no grupo de estudos por conta do meu horário de trabalho, que mudou. Fui pesquisar outros grupos de estudos e vi que tinha um grupo de estudos relacionado à matemática, [...] daí eu pensei: “vou tentar, eu não gosto muito de matemática, mas vou tentar”. Aí fui e logo nos primeiros dias assim eu me senti super acolhida, mesmo em grupo de matemática, com estudo da matemática que eu jamais imaginaria que eu teria tanta afinidade igual eu tive. E nisso eu fiquei, era um grupo vinculado ao Observatório da Educação [...] Resumidamente, o Observatório da Educação foi um programa que unia alunos de graduação, alunos do mestrado, os mestrandos e tinha doutorando também, outros grupos, tinham os professores da educação básica, de pedagogia, de matemática e dentro de tudo isso, a gente elaborou muito material, a gente elaborava os materiais relacionados à educação matemática, isso falando genericamente, mas é muito profundo esse Observatório da Educação, que não existe mais por conta de bolsas e tudo mais, ele foi um programa extinto, mas, foi muito bom, eu aprendi muito. E aí, como era vinculado ao observatório da educação, eu ingressei como professora bolsista, professora da educação básica, então praticamente, neste momento, a minha sala de aula, tudo o que eu dava na minha sala de aula, relacionada à matemática, eu mostrava no grupo e o grupo teorizava minha prática, então foi um movimento muito bom, porque eu ia lá e quando estava no meu mundinho: eu ensinava números e quando chegava no grupo, eles me diziam: “ah, mas tal autor fala isso, é muito importante, tenta dar de outra forma que os alunos vão responder”. Eu aí e dava aulas para os alunos desta forma e acontecia. Então foi um movimento muito legal e eu fui tornando a minha sala de aula um campo de pesquisas, porque nisso, eu comecei a escrever artigos, eu ia para eventos apresentar trabalhos, escrevi capítulos de livro, e tudo da sala de aula. Então foi um movimento muito gostoso, muito rico que me fez tentar e ingressar no mestrado. (RELATO DE JÚLIA).*

No relato de Júlia, percebemos a importância do espaço formativo do grupo de pesquisa que colabora com a formação do professor, promovendo a pesquisa, a reflexão e a

compreensão da prática pedagógica e educativa. O espaço formativo dos grupos de pesquisa também possibilita conhecimentos articulados à formação pelos professores, ampliando as possibilidades de conhecimentos e aprendizagens, como relata Luz:

*O fato do PPGEd ter vindo para Sorocaba, com tanta gente interessada em buscar qualificação, mobilizou o grupo de profissionais da carreira do magistério e hoje a gente tem uma instrução normativa, ainda não é uma política pública, mas a gente tem um instrumento de instrução, hoje, que nos garante a dispensa, não total, mas a dispensa de parte do nosso horário para poder cursar as disciplinas e fazer as atividades, por exemplo, agora que eu estou no doutorado, eu, na segunda-feira, saio mais cedo, para poder participar das atividades do doutorado, e na quinta-feira eu sou dispensada do meu ponto, porque eu tenho atividade manhã e tarde. Então, o fato do PPGEd ter vindo para cá mobilizou essas questões políticas, esse movimento coletivo das pessoas se juntarem para buscar também melhores condições para a qualificação, [...] no que se refere à formação por conta deste viés, por conta dos estudos, são movimentos que se não fosse o PPGEd, os aprendizados, se não fosse o NEPEN [...] só foi possível mesmo em função do que o PPGEd ofereceu enquanto programa de pós-graduação. (RELATO DE LUZ).*

Essa percepção apontada pelas professoras, nas narrativas, permite mapear dois espaços formativos importantes, que se referem ao programa de pós-graduação (mestrado) e aos grupos de pesquisas, para além do contexto da Instituição escolar de ensino superior na formação de mestres e doutores, mas em um contexto investigativo sobre a formação profissional docente, num espaço de trocas e de interação constante, promovendo a reflexão sobre a docência, além de um espaço de teorização e compreensão da ação pedagógica na educação superior.

Dessa forma, se intensifica no espaço formativo da pós-graduação (mestrado) e dos grupos de pesquisa, a tríade - ensino: possibilitado pelas trocas de conhecimentos, os momentos de aprendizagens e interação; a pesquisa: possibilitada pela motivação investigativa sobre a ação, prática educativa e a docência universitária; e a extensão: abarcando o compromisso da partilha e multiplicação dos saberes, das aprendizagens e conhecimentos.

#### **4.7 Um caminho de escuta e parceria**

A inserção docente é, para muitos professores, um momento de dificuldades e angústias, pois é nesta conjuntura que a constituição da identidade é promovida, que é única, singular, por isso, solitária. Mas é também um momento de reflexão e ressignificação da formação, da ação pedagógica, da prática educativa, das experiências das vivências, da

interação com outros professores, da parceria com os coordenadores da instituição e os alunos, possibilitando auxílio, troca, cooperação, concretude de constituição e compreensão da identidade do sujeito professor. Segundo Bauman (2003),

Uma vida dedicada à procura da identidade é cheia de som e de fúria. “Identidade” significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular - e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar. E no entanto a vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solidária construção da identidade levam os construtores da identidade a procurar cabides em que possam, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades individualmente experimentados e, depois disso, realizar os ritos de exorcismo em companhia de outros indivíduos também assustados e ansiosos. É discutível se essas “comunidades-cabide” oferecem o que se espera que ofereçam - um seguro coletivo contra incertezas individualmente enfrentadas; mas sem dúvida marchar ombro a ombro ao longo de uma ou duas ruas, montar barricadas na companhia de outros ou roçar os cotovelos em trincheiras lotadas, isso pode fornecer um momento de alívio da solidão. (BAUMAN, 2003, p. 21).

Nas narrativas das professoras, há apontamentos sobre a importância do coordenador pedagógico da instituição de ensino superior, que auxilia, ajuda e colabora para as ações coerentes e significativas na sala de aula, com uma função estritamente delicada e uma análise atenta ao contexto que exerce, distinguindo as exigências individuais das professoras, das exigências próprias das organizações e instituições escolares (GHILARDI SPALLAROSSA, 1991) como o relato de Auterpe, quando revela que a coordenadora pedagógica que fornecia as ementas, o plano de curso, para a sua atuação. O relato de Luz também reforça a importância da orientação do coordenador ao professor iniciante na instituição de ensino:

*[...] eu cheguei, o coordenador acadêmico me colocou em tutela, vamos chamar assim, do coordenador do curso de Educação Física, porque era o outro curso de licenciatura presencial da graduação, então tinha muita afinidade dos processos e era uma pessoa que já estava há catorze anos na coordenação de curso; tinha uma experiência absurda perto de mim, que estava chegando. Foi com esse coordenador que eu fui aprendendo os processos, eu fui errando, e ele foi me ajudando a ver o que eu errava, foi nesta perspectiva mesmo, quem estava ali e era mais experiente me ajudou [...]* (RELATO DE LUZ).

O coordenador pedagógico da instituição de ensino desempenha um papel muito importante de apoio aos professores da instituição, principalmente aos professores iniciantes, pois fornece auxílio e acompanhamento, colaborando, esclarecendo as dúvidas do processo de ensino e aprendizagem e das demandas da profissão. Essa parceria desenvolve um processo de

escuta atenta aos anseios e dúvidas dos professores e, como resposta, gera uma atitude de cooperação que norteia o processo de docência do professor no ensino superior.

O relato da professora Júlia revela que ela sempre se reportava para a coordenadora da instituição de ensino quando necessitava de auxílio ou apresentava alguma dúvida,

*[...] eu já perguntava para a coordenadora do curso no polo, sobre o que os alunos já tiveram aula, ela me falava de quais conteúdos eles já haviam tido aula. [...] Quando eu voltei, comentei com a coordenadora do núcleo que eles estavam com muita dificuldade no trabalho deles, que eu tentei ajudar, expliquei para ela todo o assunto, que dei a minha aula, mas eu percebi que eles estavam com uma dificuldade muito grande, que precisava dar uma olhada nisso. (RELATO DE JÚLIA).*

Essa disponibilidade e parceria do coordenador pedagógico precede a escuta sensível às fragilidades, aos anseios e às angústias dos professores. Esse movimento de escuta sensível deve se estender também às expectativas dos alunos, como relata a narrativa de Júlia, “E o principal também é deixar os alunos falarem. Vamos deixar o ensino mais igualitário, vamos sentar com os estudantes e oferecer um ensino mais igual, e não tão vertical”.

A postura do professor para a valorização da escuta sensível também favorece a troca de experiências com os alunos, como enriquecimento e estimulação dos conhecimentos como relata Auterpe:

*[...] estar sempre disposto a ouvir, ter a disponibilidade de cativar as trocas de experiências, de cativar o falar do outro, de ouvir as histórias de percursos porque em cima dele você consegue enriquecer o teu conhecimento e estimular esse enriquecimento no outro e o outro te enxerga como um mestre, isso não tem preço, sabe! Sabe você terminar a aula e a aluna falar assim: “Nossa, ‘prô’, aprendi tanto”! “Adorei a sua aula, viu?!”. Então ter essa humildade de se colocar na escuta do outro, de instigar a fala dele a reflexão dele, de fazê-lo valorar o percurso que ele fez até ali, a trajetória dele, ele ouvir a sua trajetória, ouvir a trajetória do outro, ouvir trajetórias de autores, e assim poder conversar sobre todas essas trajetórias, não tem riqueza maior, Vale muito a pena! (RELATO DE AUTERPE).*

O relato da professora simboliza a riqueza da troca, de se colocar à escuta das experiências, trajetórias e itinerários das vivências, compreendendo o lugar de fala, as reflexões e as expectativas com relação à aprendizagem e o conhecimento.

## CAPÍTULO 5. CONTRIBUIÇÕES NO PERCURSO

*“Cada um só tem a vista da montanha que escalar”.*  
(KELL SMITH)

Este capítulo traz as contribuições desta pesquisa para a formação do sujeito pesquisador com todo o percurso formativo e reflexivo do caminho e das escolhas da pesquisa.

As contribuições também se ampliam, para possibilitar outros olhares sobre a inserção profissional docente no ensino superior, no curso de pedagogia, nas instituições particulares de ensino, abarcando outros conceitos, embates e temáticas reveladas nas narrativas das professoras, mas que não foram possíveis estudar, discutir e refletir nos objetivos desta pesquisa, corroborando, assim, para futuras pesquisas e questões a serem investigadas.

### 5.1 Contribuições ao pesquisador no percurso do caminho

Percorrer todo esse caminho de desafios, dificuldades, reflexões e, principalmente, de aprendizagens, não foi fácil. Romper os “vícios” e “raspar” as tintas que havia em mim foi doloroso, desestabilizador, além de ser um momento “divisor de águas”.

Um processo lento, complexo, desestruturador. Tudo que havia em mim, ou melhor, quase tudo, recebeu novas rotas, novas travessias, neste misto de direções, caminhos e destinos.

Caminhos... eram tantos! Tantas veredas novas, nas quais nunca me atrevi a andar. Senti-me sem rumos, em contradição com tantas trilhas a postos, prontas para o meu caminhar. Na verdade, fiquei presa nos caminhos, eram tão atrativos, tão audaciosos, fiquei ansiosa e esperando a luz chegar, sem me dar conta da boniteza da travessia.

A beleza estava justamente nas vivências do caminho, na magia dos acessos, nas parcerias da estrada, nas interações proporcionadas pelos itinerários formativos. Dei-me conta somente agora! Agora que percebi a tecitura da minha caminhada.

Caminhos novos são desafiadores, mas não impossíveis! O meu caminhar para um olhar reflexivo sobre a minha constituição e identidade se iniciou no meu ingresso ao mestrado e nas aulas da disciplina de Narrativas (auto)biográficas. Primeiramente, veio o choque: não sei nada disso! Em seguida, a constatação: a tomada de consciência do que não sei, do que sou! Depois, escolhi percorrer um caminho de reflexões que impulsionam meu pensamento, minha compreensão e minha vida.

Nesse novo rumo, percebi que tinha muitos sentidos e significados que eu atribuía às minhas vivências, que passaram a serem considerados importantes, como a percepção da minha singularidade, das minhas memórias, das aprendizagens, das fragilidades, das experiências marcantes, que sempre me fizeram escolher novas trilhas. Esses guardados são os meus!

Também percebi a pluralidade de vozes que começaram a interagir com a minha singularidade e que muitas das vezes traziam à tona um discurso que não era meu, mas que também me representava.

Por algum tempo percorrendo este caminho, resolvi me silenciar e ouvir as vozes plurais. Nesse momento, não em silêncio profundo, sem eco interno, mas um silêncio barulhento que me estremecia por dentro: O que faço com o que fizeram de mim?

Esse silêncio reverberava as fragilidades da formação que estavam latentes na alma. Em compensação, foram tantas leituras, tantas interpretações, tantas falas que me inundaram de êxtase e encantamento. Pronto, eu já andava longe neste caminho, eu já estava arrebatada pelas narrativas, pelo encanto da fala e relato sobre o vivido.

Os relatos, inicialmente experienciados nas aulas da disciplina, não eram simples recortes das vivências, mas trechos carregados de sentidos, significados e vida abundante e significativa, apresentando outra possibilidade de percursos e que ainda aproximavam da minha paixão: as histórias! Não eram simples histórias, eram narrativas, itinerários de vida, cheios de sentimentos e aprendizagens.

Eu queria mais, eu queria ouvir estes guardados. A ansiedade era grande! Então, defini meu projeto de pesquisa com a orientação, a mão e o colo estendido da minha orientadora. Que pessoa encantadora! Mostrava-me os caminhos, mas me deixava livre em minhas escolhas, me pegava pela mão e seguia comigo. O caminho era meu, mas seguia, forte e dedicada, as rotas que eu escolhia.

Eu queria ouvir mais! Tão logo agendei as entrevistas episódicas com um grupo de professoras, participantes da minha pesquisa, que se encontravam na mesma situação profissional que a minha. Eram iniciantes no ensino superior, na graduação da pedagogia e já haviam estudado no mesmo programa de pós-graduação e frequentado o mesmo grupo de pesquisas.

Ouvir quais experiências formadoras na inserção do ensino superior se revelavam nas narrativas destas professoras que atuam no curso de Pedagogia era uma curiosidade estimulante e motivadora em meu caminhar.

Era o momento da entrevista. Não foi fácil me desprender do sujeito eu, da minha subjetividade para me apropriar, e me tornar entrevistador, PESQUISADOR. Ouvir os relatos

intensos, com muita entrega, muitas verdades que machucam, muitas situações que destroem. Não foi fácil ficar imóvel, como se fosse inerente e indiferente às angústias presentes nas falas do outro.

E os relatos, caminhos? Os relatos traziam a estrada inteira para deliciar o ego motivado a escutar outros rumos. E assim foi, uma a uma, cada entrevista com os guardados preciosos de cada uma das professoras.

Chegou o momento da leitura, a leitura cruzada! A cada trecho lido, a emoção remetia ao momento inicial da narrativa, o sentimento retomava a cada fala, outro momento difícil de segregação da minha subjetividade para dar lugar ao pesquisador. Dessa vez, foi um pouquinho mais fácil me recolher, juntar meus pedaços de julgamentos, valores, e me entregar à pesquisa, ao olhar e à postura de pesquisador.

As trilhas de leituras eram intensas. A cada leitura, novas vielas, veredas, passagens, direções! Mas o que fazer com tanta preciosidade contida nas narrativas das vivências? Como valorizar tanta raridade que há em um guardado? Novamente me senti sem rumos, com tantos caminhos pela frente.

As tintas coloridas (azul, amarelo, verde e rosa) começaram a dar vida à análise. A cor amarela iniciava o movimento da biografização do grupo e revelava os percursos de vida, formação e atuação profissional de cada uma das professoras. Um caminho de muito estudo, busca por especializações, dedicação à formação, com trajetórias ricas de conhecimentos e aprendizagens.

Depois das primeiras impressões da estrada, de conhecimento e revelação das trilhas que nos levam ao perfil do grupo, surgiram novas rotas. E para compreender as rotas e os rumos que levam ao encontro das unidades temáticas? E agora? Tantas palavras escritas no papel com tanto sentido, com tanta presença ativa, com tanta participação e percepção! Não podem ser interpretadas de qualquer jeito, não podem ser tratadas de qualquer forma, precisam ser tratadas com o mínimo de delicadeza e suavidade, como as quais trouxeram pelo caminho das vivências, com o sopro de intenção e escuta sensível!

Novamente, os rumos me faltaram! Estava imersa num labirinto de caminhos e não conseguia vê-los por perto, com certa familiaridade. Foi então que parei pela estrada, no meio da terra de chão, finquei meus olhos naquelas letras escritas com o tom mais escuro da cor preta, destacadas naquelas muitas folhas grossas e li. Procurei por muitas leituras para me tirar daquele lugar, para que elas me conduzissem no sentido certo.

Parece mentira, mas das frequentes leituras, com o auxílio dos estudos de Souza (2014), emergiram as marcas e as percepções que traduziam e categorizavam cada relato, dando vida a cada unidade temática.

A primeira unidade temática que tem uma marca muito forte nas narrativas é: O caminho reflexivo sobre a docência universitária, revelando uma trajetória de constantes reflexões sobre a docência no ensino superior, o saber fazer, como fazer, a educação de adultos, eram os pensamentos de busca e análise frequente das professoras.

A segunda unidade temática que emergiu na estrada é: A Autonomia e os movimentos de ruptura pelo caminho, mostrando momentos ora de falta de autonomia das professoras em elaborar as aulas e os planos de cursos, ora a autonomia como elemento dificultador de uma prática que esperava os planos de aulas e as aulas prontas. Momentos esses que deram origem a movimentos de ruptura, momentos charneiras e divisores de água, dando viabilidade e autoria às professoras que passaram a criar, elaborar, produzir ou ressignificar a sua prática pedagógica, permitindo o sentimento de pertença, de sentirem-se “donas e autoras de sua prática”.

A terceira unidade temática revelada no percurso do caminho foi: Espaços formativos do caminhante, vislumbrando a importância dos programas de pós-graduação e os grupos de pesquisas como um espaço de formação, trocas e partilha de conhecimento das professoras.

A última unidade temática revelada: Um caminho de parceria e escuta, celebra a partilha do “abraço e do pão”, entre o coordenador pedagógico e as professoras, ponderando mutuamente a socialização e a senda do envolvimento, a cumplicidade da parceria, a escuta dos anseios, das dificuldades, dos desafios, das dúvidas e as respaldas de orientação e dedicação.

O auge da minha percepção e o meu eu pesquisador se encontrara ali, naquele lugar, do ouvinte, do investigador, do professor cheio de sonhos, de anseios, de dificuldade, me deparei comigo! Foi neste lugar, tempo e espaço que pude, à luz dos estudos, da orientação e da fundamentação teórica, descobrir o caminho do meu eu, pesquisador.

Não, eu ainda não tinha essa consciência. Só fui tê-la mais tarde, numa certa sexta-feira, em uma das muitas conversas com minha orientadora sobre a pesquisa. Sim, foi ela! Ela que, ao me ouvir, naquele momento em que eu relatava a ela esse caminhar tortuoso de descobertas, de idas e vindas, de escuta, de desprender-se de mim mesma, da minha subjetividade para dar lugar a esse pesquisador que ouviu a voz das entrelinhas, a voz de fundo, que continha relíquias, nos guardados das professoras que narravam a vida.

Naquele momento, pude ver um sorriso e as lágrimas lhe escorrerem pela face. Incontrolável! E quem diz que entendi? Naquele momento do caminho, não! Eu não tinha entendido o porquê das lágrimas, quando me deparei com as letras na tela do computador,

escrito: GRAVADO. Segundos depois, imóvel, novamente de pé em mais uma das veredas das circunstâncias, pude ouvir a felicidade nas palavras de minha querida orientadora: Você chegou!

Tanto do caminho percorrido até aqui, tantas estradas, rotas, percursos e itinerários passaram pela minha cabeça por um minuto, as escolhas, as pessoas, os acessos, as vivências, as experiências da minha trajetória são insubstituíveis, são impagáveis! Quanto crescimento, quanta sabedoria dividida, ou melhor, compartilhada, multiplicada.

Não tenho como agradecer os percursos que me ofereceram e nem os caminhos referentes às escolhas que fiz, aos acessos das presenças e parcerias que tive, que promoveram um renascer para a presença atenta, a sensibilidade do olhar, a tomada de consciência, o momento de ruptura, a escuta sensível, as reflexões, as compreensões, interpretações e o meu eu pesquisador em nascimento.

Gratidão!

## **5.2 Contribuições para outros caminhos**

Uma pesquisa proporciona muitas contribuições, seja para reflexões acadêmicas, seja para reflexões pedagógicas, impulsionando as questões inerentes ao contexto e à temática explorada.

Dessa forma, não poderíamos deixar de registrar as contribuições que emergiram das narrativas das professoras participantes da pesquisa, mas que não puderam ser amplamente debatidas e tratadas por essa pesquisa, mas que, são consideradas “ganchos” condutores importantes a serem pesquisadas e refletidas em novas investigações acerca da temática do ensino superior.

Uma das questões importantes que emergiram das narrativas das professoras de uma forma pertinente ao estudo, para ser pesquisada, estudada, explorada e compreendida, como potente fonte de dados, é a questão da fragilidade da formação inicial do professor.

As narrativas revelaram a dificuldade e a insegurança que as professoras sentiram em elaborar o plano de curso e os planos de aula para os alunos do ensino superior. Também relataram terem aprendido a realizar a ementa do curso, os planos de ensino, somente nas aulas das disciplinas e no estágio do programa de pós-graduação, *Stricto sensu* (mestrado). É necessário resgatar neste momento, que o curso de pós-graduação *Stricto sensu*, e os grupos de

pesquisas, são espaços formativos, mas não são somente espaço de formação, e também espaço de pesquisa.

É importante e necessário que os estudos promovam a compreensão dessas fragilidades do curso de graduação em pedagogia. Essa fragilidade se deve ao percurso histórico do ensino superior no Brasil, abordado no capítulo 2, que deve ser compreendido para ampliar as reflexões, apontando as possibilidades de melhoria e qualidade na oferta do curso.

Outra questão que emergiu das narrativas das professoras e que deve ser amplamente pesquisada, analisada e compreendida, é com relação ao papel do coordenador pedagógico que atua nas instituições particulares de ensino superior.

Nos relatos, há uma afirmação de que o coordenador pedagógico auxilia, orienta e assessora o trabalho, sendo na maioria das vezes, o profissional que atua mais próximo ao trabalho do professor universitário. Dessa forma, se faz necessário um movimento de escuta desse profissional, pois é importante buscar compreender a visão que ele tem do seu trabalho e do seu papel na instituição de ensino superior.

É importante promover um momento de escuta sensível e atenta para analisar as percepções que o profissional coordenador pedagógico tem, com relação à sua atuação nas instituições de ensino, junto aos professores e alunos, buscando apontamentos sobre suas demandas na instituição, suas fragilidades, dificuldades, seus anseios e as marcas da sua profissionalidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DE UM CAMINHO E A DESCOBERTA DE NOVAS ROTAS**

*O “homo academicus” gosta do acabado. Como os pintores acadêmicos, ele faz desaparecer dos seus trabalhos os vestígios da pincelada, os toques e os retoques [...]. Muitas vezes estragam obras julgando dar-lhes os últimos retoques, exigidos pela moral do trabalho bem feito, bem acabado, de que a estética acadêmica era a expressão. (BOURDIEU, 1989, p. 19).*

As considerações finais desta pesquisa não visam colocar um ponto final nas demandas pesquisadas sobre a inserção do ensino superior, mas revelar a realidade da existência de muitos outros caminhos para se percorrer, descobrindo novas rotas com abordagens emergentes desta pesquisa, mas ainda não explorada por ela.

A pesquisa apresentou o percurso da educação superior no Brasil, bem como a trajetória do curso de pedagogia, e ainda a análise das percepções das professoras iniciantes no ensino superior, que atuam na formação de pedagogos, sobre as experiências formadoras que ocorrem neste processo de DPD.

O arcabouço da trajetória do Ensino Superior no Brasil nos revela uma constante dificuldade de acesso e democratização, por movimentos controlados exclusivamente pela elite, com acessos a quem poderia pagar, e amplamente controlados pela administração pública com políticas de expansão que inicialmente incluíam e favoreciam o acesso a poucos.

Com o passar do tempo, as políticas públicas foram se ampliando, com muitas lutas, desafios e constantes debates, promovendo movimentos mais intensos de acessos dos estudantes à universidade.

A trajetória do curso de pedagogia também nos revela vários percalços, idas e vindas, nos momentos de consideração da profissionalização da profissão professor e a fragilidade da formação, marcadas tão intensamente nas narrativas das professoras, participantes desta pesquisa.

As percepções, as marcas os anseios, desafios, angústias das professoras, reveladas em suas narrativas, nos trazem a realidade da profissão do professor universitário, tão somente possível pela escuta atenta e sensível aos relatos.

O momento de escuta sensível e atenta aos relatos das professoras, carregados de sentido e significados, atribuídos conforme a importância das vivências, das experiências e dos percursos, é um movimento amplo de enriquecimento e aprendizagens mútuas. É também um processo de percepção e constituição da identidade docente, propulsor de reflexões intensas sobre a docência universitária e sobre as experiências do vivido.

Dessa forma, todo o percurso de busca se mostrou determinante para encontrarmos significado e sentidos ao compor esse caminho. No início do trajeto da pesquisa, se definiu em elucidar a questão: Quais experiências formadoras na inserção do ensino superior se revelam nas narrativas biográficas de professores que atuam no curso de Pedagogia?

Como rota desse percurso de pesquisa, foi escolhida a metodologia da pesquisa biográfica, fomentada por meio das pesquisas episódicas, com três professoras universitárias, iniciantes na educação superior, que trabalham em instituições particulares de ensino, na graduação de pedagogia. As entrevistas foram realizadas por meio digital e puderam abarcar as percepções das professoras sobre as experiências formadoras nesta inserção profissional.

Nessa trajetória, como previsto no objetivo geral, foram analisadas as percepções sobre as experiências formadoras que ocorrem no processo de DPD do professor iniciante no ensino superior, que atua na formação de pedagogos.

As experiências se revelaram de uma maneira tão intensa, que possibilitaram articular a elas, os espaços formativos na inserção docente no ensino superior, as reflexões sobre a docência universitária e a parceria entre os professores, os alunos e os coordenadores pedagógicos da instituição de ensino.

A própria inserção docente promove um movimento de ruptura, um divisor de águas que amplia os processos de constituição do professor pela experiência, propulsionando e impulsionando a reflexão sobre a docência, sobre a formação, sobre o fazer, sobre o saber fazer e sobre o processo de DPD, como um processo contínuo, complexo e significativo ao professor.

O movimento da inserção docente deve ser um momento de acolhida do professor em sua chegada à instituição de ensino, mas, não é somente um momento de “boas-vindas”, e sim um momento de reflexão contínua, dialógico e com contexto definido. Refletir sobre esse momento proporciona ampliar as dimensões da compreensão da própria prática, da atuação e da autoria.

Com a iniciação na educação superior, as professoras perceberam questões que não haviam refletido antes, como a formação, o processo de ensino e aprendizagem dos adultos e a forma de não fragmentar o ensino, dando continuidade, mas não se baseando em quantidades de conteúdos estudados, mas na intensidade e profundidade com que eram abordados e apreendidos.

A inserção no ensino superior das professoras nos revela uma postura da busca constante por formação profissional, inicialmente após a graduação em pedagogia, a procura pela especialização, a pós-graduação *Lato sensu* nas áreas correlatas à formação inicial para

promover o movimento de formação contínua na profissão. Após a conclusão dos estudos na especialização, a procura pela pós-graduação *Stricto sensu*, no mestrado, além da participação nos grupos de pesquisa, promovendo uma postura investigativa e pesquisadora das práticas pedagógicas.

Ainda há nos relatos o compromisso com a formação do aluno, confirmado pela reflexão constante sobre a docência, sobre o modo de ensinar e sobre a busca pela compreensão de como os estudantes, os adultos, aprendem e avançam em seu processo de ensino e aprendizagem na busca pelo conhecimento.

Nessa reflexão das professoras sobre a docência universitária, a autonomia e os momentos de ruptura impulsionaram a autoria. O autorizar-se que é iniciado por esse movimento “divisor de águas” das professoras, ao se depararem com as demandas da docência universitária.

É nesse momento que as professoras relatam as fragilidades da formação inicial, do curso da graduação, quando narram sobre as dificuldades em elaborar os próprios planos do curso, planos de ensino e as aulas para os alunos, neste caso, estudantes da pedagogia. Essa fragilidade está ligada intimamente com o percurso histórico do ensino superior e do curso de pedagogia no Brasil.

Essa fragilidade foi sanada quando as professoras recorreram às aprendizagens e ao espaço também formativo de quando estudaram nas aulas de pós-graduação, no mestrado, na disciplina de estágio e ao movimento libertador da ruptura, de modo que puderam romper as dificuldades e ressignificar essa elaboração, se lançando como autoras de sua prática.

Dessa forma, podemos também analisar e refletir amplamente as dimensões dos conhecimentos que integram o exercício profissional docente do professor universitário, como as experiências prévias dos alunos, as particularidades do processo de ensino e aprendizagem do adulto, além das questões do currículo, conteúdo do programa de graduação em pedagogia, a abordagem que estrutura a metodologia, os aportes teóricos e a instrumentalização da docência. São questões importantes e que devem ser movimentos constantes de reflexão pelas professoras.

Além das experiências formadoras da inserção docente, da reflexão sobre essa docência universitária, ainda se destacaram nos relatos, a experiência formadora da parceria e escuta do coordenador pedagógico da instituição de ensino, que com dedicação e partilha, auxiliava sempre que necessário, ampliando o processo de constituição pela experiência.

O papel do coordenador pedagógico na orientação e auxílio do trabalho docente é de grande importância, pois ele é o profissional que afina as relações entre a instituição de ensino

superior, as professoras universitárias e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, atenuando as demandas e os receios da inserção profissional.

A parceria com o coordenador pedagógico se destaca como suporte primordial ao professor iniciante na instituição superior de ensino e como apoio em suas percepções, dificuldades, anseios, angústias e dúvidas no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Há ainda, como percepção marcada nas narrativas das professoras, a preocupação com a falta de oferta de formação continuada nas instituições particulares de ensino. Dessa forma, as professoras recorrem a outros espaços formativos, também fortemente revelados nas narrativas das professoras, com ênfase ao espaço da pós-graduação (mestrado) e dos grupos de pesquisa, que promovem pesquisas, e para além dela, também promovem a formação constante, a interação e a reflexão sobre a docência com um olhar investigativo.

Este espaço formativo contribui não somente com a formação do professor, mas com a compreensão da sua fragilidade, o entendimento e as pesquisas das ações no chão de escola, a teorização das práticas e a colaboração reflexiva sobre a docência universitária das professoras. Um espaço que permite além do ensino, a formação, a oportunidade da pesquisa sobre a docência universitária, o processo de DPD, o processo de inserção profissional, bem como as questões referentes à prática educativa.

Além das questões do ensino, formação e pesquisa, o espaço da aprendizagem da pós-graduação pode ser multiplicado pelo estudante, e também deve ser mencionado e intensificado pelo compromisso das professoras na devolutiva das aprendizagens da pesquisa, para a comunidade docente. Um espaço disponibilizado de formação, valorização das reflexões da docência, partilha e multiplicação dos saberes potencializados nas narrativas.

As considerações desta pesquisa buscam contribuir com a compreensão do movimento de inserção do professor iniciante no ensino superior e como o professor se enxerga neste movimento, ao ingressar como professor universitário na graduação de pedagogia, ampliando as questões através da atribuição de sentidos, significados e da rica experiência sobre o vivido.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Revista Educação e Linguagem**, vol. 12, n. 19, p. 181-200, jan.-jun. 2009.
- ANDRÉ, M. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2004.
- AUSUBEL, D.P. **Edllegtiollal Psychology: A Cogllitive View**. (Liled) Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BITTAR M., FERREIRA, A. A pedagogia brasílica nos primeiros tempos da colonização: escolas de ler e escrever, teatro, música e ensino de artes mecânicas. **Revista IRICE**, n. 32, p. 13-38, 2017.
- BOLÍVAR, A. B. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: Edusc, 2002.
- BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal** [on-line]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. ISBN: 978- 85-7511-469-8. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa em educação**. Série saber com o outro, v. 1. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. **Lei nº. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996.
- BRASIL. MEC/INEP. **Censo do Professor**, 1999.
- BRASIL, MEC/INEP. **Censo da Educação Superior (CD ROM Microdados)**. 2009.
- BRASIL, **Resolução nº. 1, Resolução n. 18 de fevereiro de 2002, carga horária para o curso de licenciatura**. 2002.
- BRASIL, **Resolução nº. 1 de 15 de maio de 2006, Diretrizes Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. 2006.
- BRASIL. MEC/INEP. **Censo do Professor**. 2007.
- BRASIL. **Decreto Federal nº. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUN, MEC, 2007.
- BRASIL, **Resolução nº. 2, de 2 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2015.

BRASIL. **Portaria nº. 826, de 7 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação. 2017. Disponível em [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_mec\\_826\\_alterada.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf). Acesso em: 21 out. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

BRUSCHINI, C. A. T. Estudos sobre mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p. 4-13, 1988.

BRUSCHINI, C. Trabalho das mulheres no Brasil: continuidades no período de 1985-1995. **Textos FCC**, n. 17. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 1998.

CÂMARA, S. C. X., **O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil.** 2012, 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis, Ed. Vozes, 1998.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** (Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela). São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

CONTRERAS, J. D. Relatos de Experiências: em busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>, jan./abr. 2016. Acesso em: 14 jul. 2018.

COLL, C. **Psicologia do ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional.** In: Revista Brasileira de Formação de Professores, vol. 1, n. 1, mai., p. 110-128, 2009.

CUNHA, R, C. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês.** 2014, 304 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

CRUZ, G. B. da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais.** 2009, 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

FALBO, R. A.; SOUZA, E. F. Felizardo, K. R. **Mapeamento Sistemático.** Revisão Sistemática da Literatura em Engenharia de Software: Teoria e Prática. 1. ed. Rio de Janeiro,

2017. Acesso em: 22 mai. 2019. Disponível em:  
[https://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MP/TP/Sobre\\_MS.pdf](https://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MP/TP/Sobre_MS.pdf). Acesso em: 20 ago. 2019.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988.

FRAGELLI, C. M. B., **Formação do professor universitário em cursos de licenciatura: a experiência da docência qualifica o ensino?** 2016, 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2016.

FRAUENDORF, R. B. S.; PRADO, G. T. V. **A voz de uma professora – formadora que se inventa e reinventa a partir da/com/na escola**. 2016, 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2016. Disponível em:  
<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321129>. Acesso em: 05 jul. 2018.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: guia para iniciante**. Porto Alegre, Ed. Penso, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. **Sísifo – Revista das ciências da educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, C. M. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**, **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, São Paulo, Atlas, 1996.

GHILARDI, F.; SPALLAROSSA, C. **Guia para a organização da Escola**. Porto: Edições ASA, 1991.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). 2. ed. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Portugal: Porto, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Evolução do ensino superior: 1980-1998**/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. - Brasília: O Instituto, 1999.

ISAIA, S. **Atividade docente de estudo**. In: MOROSINI, M. C. Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Glossário, v. 2, Brasília/INEP, 2006.

JOSSO, M. C. **Cheminer vers soi. Suisse**: Ed. l'Age d'Homme, 1991.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Préface à l'édition brésilienne de Cecilia Warschauer, adaptation et révision pour le Brésil de Cecilia Warschauer. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C., **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2010.

LARROSA, Jorge. **Literatura, experiência e formação** (uma entrevista de Jorge Larrosa a Alfredo Veiga-Neto). In: COSTA, M. V. (Org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, J. Experiências e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, vol. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LEON, F. L. L. de; FILHO, N. A. M. **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil, Pesquisa e planejamento econômico**, Vol. 32, n. 3, 2002. Disponível em [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4286/1/PPE\\_v32\\_n03\\_Reprovacao.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4286/1/PPE_v32_n03_Reprovacao.pdf). Acesso em: 16 fev. 2021.

LIEBERMAN, A. Collaborative research: working with, not working on. **Educational Leadership**, n. 43, v. 5, 29-32, 1986.

LIEBERMAN, A.; MILLER, L. **The social realities of teaching**. In: LIEBERMAN, A. (Dir.). Schools as collaborative cultures: creating the future now. New York: The Falmer Press, 1990.

MARANGONI, G. Anos 1980, década perdida ou ganha? Desafios do desenvolvimento, **Revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, ano 9, ed. 72, 2012. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa. Formação de professores**. Portugal: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, C. (Org.). **El profesorado principiante. Inserción a la docencia.** Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora 1999. MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, vol. 2, n. 3, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 2014.

MARTINS, C. B. **O ensino superior brasileiro nos anos 90.** São Paulo **Perspec.** vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100006](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006). Acesso em: 08 nov. 2020.

MASETTO, M. T., **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MELO, Maria Teresa Leitão. O chão de escola, Construção e afirmação da identidade. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 set. 2020.

NAKAYAMA, B. C. M.; SANTOS, L. F. Narrativas Educativas de Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos: Percepções sobre o Gênero e Sexualidade. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 100-120, 2017. Disponível em: <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/download/515/682>. Acesso em: 25 out. 2018.

NAKAYAMA, B. C. M.; PASSOS, L. F. **Narrativas, pesquisa e formação de professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas.** In: SOUZA E. C. de MEIRELES, M. M. de, Cap. I, Viver, Narrar e Formar: Diálogos sobre pesquisa narrativa, p. 18-37. Curitiba: Ed. CRV, 2018.

NAKAYAMA, B. C. M.; PASSOS, L. F., **Narrativas, pesquisa e formação de professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas.** In: ROCHA, S. A. da; SOUZA, S. O. Cap. IX, O professor experiente e os diferentes olhares sobre o acompanhamento ao professor iniciante a partir do projeto OBEDUC/UFMT, p. 164- 178. Curitiba: Ed. CRV, 2018.

NÓVOA, A. **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. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a profissão. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A., Prefácio. In: JOSSO, M. C. (Org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do Futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. **A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus**. In: Nóvoa, A. & Finger, M. (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: PAULUS; 2010.

NUNES, J. D. S., **Saberes docentes dos professores formativos em início de carreira no ensino superior**. 201. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2011.

OLIVEIRA, P. T. **A Inserção profissional docente no ensino superior**. 2016, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

ORLANDI, E. P. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da Experiência na Pesquisa- Formação: Do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. **Revista: Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: [www.editora.unoesc.edu](http://www.editora.unoesc.edu). Acesso em: 20 ago. 2020.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. Tradução Christina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos/Editora da USP, 1978.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRADO, G. T. V. et. al., **Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação**, Revista Educacional PUC- Campinas, 21(3), p. 351-361, set./dez., 2016. Disponível em: [periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2908](http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2908). Acesso em: 20 out. 2019.

PROENÇA, H. H. D. M. **Formação de professores na escola básica: desafios cotidianos na atuação da professora-coordenadora**, Revista Resgate, Artigos e Periódicos, vol. XX, N. 23 -jan./jun. 2012, p. 56-65. Disponível em: [periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2908](http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2908).

sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/download/8645728/13028. Acesso em: 11 ago. 2017.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Revista Scielo**, v. 32, n. 114, 171-188, jan./mar. 2011. Disponível em [www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a11v32n114pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a11v32n114pdf). Acesso em: 05 jul. 2018.

REIS, C. M. S., **Andarilhando pelas trajetórias de formação narrativas (auto)biográficas de pedagogas docentes universitárias**. 2017, 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

RICOEUR, P., **Finitude et Culpabilité II: La Symbolique du Mal**. Paris: Éditions Montaigne, 1976.

RIVAS, N. P. P.; CONTE, K. M.; AGUILAR, G. M. **Novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior**. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 9, 2007. *Textos e Resumos*. São Paulo: Pró-reitoria de Graduação, 2007.

ROCHA, L. K.; MOREIRA, L.; SOARES, M. G. Educação Superior no Brasil: discussões e reflexões. Higher Education In Brazil: discussions and reflections. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 134-150, jan.-jun. 2018.

RODRIGUES, N. C.; PRADO, G. T. V, **Investigação Narrativa: Construindo novos sentidos da pesquisa qualitativa em educação**. **Revista Lusófona de Educação**, n. 29 p. 89-103, 2015. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5096>. Acesso em: 05 jul. 2018.

ROJAS, Morelba Rojas de. **La autonomía docente en el marco de la realidad educativa**. Universidad de los Andes, Venezuela: Educere, vol. 08, n. 24, p. 26-33, ene.-mar./2004.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. **O modelo de ensino de David Ausubel**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976.

ROSA, S. A. C. **Professores iniciantes no ensino superior: um estudo com professores que ensinam Matemática nos Cursos de Licenciatura e Pedagogia**. 2015, 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

SALLES, R. S.; FAERSTEIN, E.; POZ, M. R. D.; SANTOS, P. S. M. B. Reuni e seus impactos nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES): Uma análise da admissão de docentes de 2007 a 2017. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 1, p. 310 - 335, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/101107>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jul. 2013.

SHIGUNOV N. A. **História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais**. São Paulo: Salta, 2015.

SICARDI, Bárbara Cristina Moreira. **Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática**. 2008, 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

SILVA, E. B. A Educação Superior no Brasil nos anos 70. **Perspec.**, vol. 14 n. 1, São Paulo, jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.brasilecola.com>. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacaosuperior-no-brasil-nos-anos-70.htm>. Acesso em: 08 nov. 2020.

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

SOLIGO, R.; PRADO, G. T. V, **Quem forma quem, afinal?** 2008. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/08/quem-forma-quem-rosaura-soligo-e-guilherme-v-t-prado.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

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

SOUZA, C. E. O conhecimento de si: **Narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004, 442 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2004.

SOUZA, C. E. **(Auto)Biografias e Documentação Narrativa: redes de pesquisa e formação, Diálogos em rede: (auto)biografias e documentação narrativa**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SOUZA, C. E. **(Auto)Biografias e Documentação Narrativa: redes de pesquisa e formação**. In: PEREIRA, A. C. S. O. O ensino como prática de investigação- formação: Narrativas de professores universitários. Salvador: EDUFBA, 2015a.

SOUZA, C. E. **(Auto)Biografias e Documentação Narrativa: redes de pesquisa e formação**, In: MEIRELES, M. M., Entrevista Narrativa e Hermenêutica de si: Fonte de pesquisa (Auto)Biográfica e perspectivas de Análises, Salvador, EDUFBA, 2015b.

SUÁREZ, D. H. Escribir, leer y conversar entre docentes em torno de relatos de experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa**, (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n 03, p. 480-497, Disponível em: [www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2999/1938](http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2999/1938), set./dez., 2016. Acesso em: 14 jul. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Formação profissional Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TEIVE, G. M. G.; VALDEMARIN, V. T.; HAMDAN J. C. **História das Instituições e Práticas Educativas** - Ideias em Movimento: Apropriações do Método de Ensino Intuitivo nas Reformas da Instrução Pública de Minas Gerais, Santa Catarina e São Paulo (1906-1920), 2011.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2 ed. Biblioteca Pedagógica Brasileira, série 3, v. 57. São Paulo: Editora Nacional, 1953.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, G. F. M.; SANTOS, P. P. dos; Docência Universitária: Percepções A Partir Do Quadro Teórico Dos Saberes Docentes. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 355-376, jul./dez. 2010.

TULVING, E. Memory and consciousness. *Canadian. Psychology/Psychologie canadienne*, 26 (1): 1–12, 1992.

TREVISAN, N. V., **Ambiência [trans]formativa na educação superior: processos de resiliência no início da carreira docente**. 2014, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

VAILLANT, D. **A formação de Formadores**. 1999. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/enfopli/pages/arquivosFormacao\\_de\\_Formadores.pdf](http://www.uel.br/eventos/enfopli/pages/arquivosFormacao_de_Formadores.pdf). Acesso em: 01/07/2019;

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. **Ensinando a aprender: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

## APÊNDICE A

## MAPEAMENTO SISTEMÁTICO

QT	TÍTULO ANO INSTITUIÇÃO AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	<p><b>Aprendizagem docente no Ensino Superior: Desafios e Enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante</b></p> <p>2016</p> <p>Universidade Federal De Santa Maria</p> <p>Andressa Wiebusch,</p> <p>Dissertação</p> <p>BDTD</p>	<p>Bolzan (2001, 2002, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016), Cunha (2000, 2005, 2006, 2007, 2010), Isaia (1992, 2000, 2001, 2003, 2006, 2010), Isaia e Bolzan (2004, 2007, 2008, 2009), Marcelo Garcia (1988,1999, 2009, 2010, 2011), Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2014 Bakthin (1992), Vygotski (1991, 1994), Connelly e Clandinin (1995) e Freitas (2002)</p>	<p>O objetivo foi compreender os desafios e enfrentamentos na docência dos professores iniciantes na Educação Superior.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da abordagem narrativa sociocultural.</p>	<p><b>A pesquisa realizada permite-nos problematizar o reconhecimento de demandas emergentes da docência do Ensino Superior e do desenvolvimento profissional como: a necessidade de preparação para atuar nesse nível de ensino, de políticas públicas, de infraestrutura institucional, de criação de programas de apoio e acolhimento aos professores iniciantes, diante da complexidade da profissão.</b></p>
2	<p><b>Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas</b></p> <p>2015</p> <p>Universidade do Vale do Rio dos Sinos</p>	<p>Cunha; Pimenta e Anastasiou; Veiga; Nóvoa; Marcelo Garcia; Vaillant; Mayor Ruiz; Larrosa e Lucarelli</p>	<p>O objetivo principal é compreender o processo de construção de professores iniciantes na docência universitária, em tempos de expansão e interiorização da rede pública ocorrida no Brasil, na primeira década do século XXI.</p>	<p>Pesquisa (auto)biográfica</p>	<p><b>Os resultados evidenciaram que as expressões, choque com a realidade, I; solidão pedagógica: aterrissa como podes II; nada ou afunda-te, são capazes de caracterizar o vivido pelos professores nos seus anos iniciais na Universidade, pois não encontraram acolhimento de forma sistematizada, com apoio institucional. Assisticamente, tiveram auxílios de colegas e aprenderam principalmente na prática, com seus alunos, através do ensaio e do erro. Entretanto, a condição de iniciantes não os impediu de assumirem funções burocrático-administrativas entendidas, por eles, como promotoras de amadurecimento profissional. O dinamismo, a reflexão sobre as práticas e o compromisso com a formação dos estudantes estiveram presentes nas narrativas dos docentes, evidenciando que se seu processo</b></p>

QT	TÍTULO ANO INSTITUIÇÃO AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
	Vera Lúcia Reis da Silva  Tese  BDTD				de construção se alicerça, principalmente, nos modelos e nos contra modelos trazidas das suas trajetórias acadêmicas. Trata-se de um saber cultural que parece responder aos desafios que enfrentam, mas sem uma base teórica que fortaleça a necessária profissionalidade. Na dinamicidade da prática docente, os professores estão se construindo de forma singular, se refazendo e configurando uma identidade própria de ser professor. Entretanto, a fragilidade da formação para a docência e a insipiência do apoio institucional no ambiente acadêmico retarda e afeta a construção da profissionalidade, que se situa mais numa responsabilidade individual, do que como parte das políticas públicas que sustentam a expansão da educação superior pública no país.
3	<b>Trajeto</b> rias de formação no ensino superior: um estudo com os professores que atuam nos cursos de pedagogia da UFSM  2006  Universidade Federal de Santa Maria  Rejane Cavalheiro  Dissertação  BDTD	MIZUKAMI (1996) BOLZAN (2006) GARCIA (1999) ZABALZA (2004) MASETTO (2000)	O objetivo é investigar a trajetória de formação que estes sujeitos vêm construindo e qual a repercussão das suas concepções na formação de futuros professores para o nível de ensino à que estão voltados	A metodologia quali-quantitativo, Entrevistas	As trajetórias docentes, sejam vivenciadas desde a infância ou ao longo do caminho, não conseguem sustentar mais certezas do que dúvidas. Num curso de futuros professores, os docentes sabem que lidar com isso exige que eles tenham um lastro teórico consistente que dê conta das encruzilhadas e desestabilize o que constitui as chamadas armadilhas desse caminho, naturalmente cheio de obstáculos, contudo, muito mais realizações.
4	<b>Professores iniciantes no ensino superior: um estudo com professores que ensinam Matemática nos</b>	Carlos Marcelo (2012). Cunha (1998; 2002; 2004; 2010 e 2012), Ruiz (2008) e Valenzuela e Barnett (2013) e	O objetivo do estudo foi investigar as dificuldades que os professores enfrentam no início de sua prática docente no ensino superior, e as	Pesquisa qualitativa, questionário e entrevista semiestruturada. Formação continuada.	Os resultados indicaram que uma dificuldade importante enfrentada pelos iniciantes é ensinar para um aluno com ausência de conhecimentos básicos da Matemática. Também a falta de experiência anterior dos

QT	TÍTULO ANO INSTITUIÇÃO AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
	<p><b>Cursos de Licenciatura e Pedagogia</b></p> <p>2015</p> <p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</p> <p>Cibele Aparecida Santos Rosa</p> <p>Dissertação</p> <p>BDTD</p>	Isaia (2006; 2008 e 2009), Gatti (2009), SGUISSARDI, 2004.	alternativas que encontram para superá-las.		<p>professores no ensino superior e o trabalho solitário mostraram-se desafiadores aos iniciantes. No estudo, ficou evidente que o apoio dos colegas de profissão e da coordenação podem ser fatores importantes para que o professor em início de carreira tenha um bom desempenho em seu trabalho. Os desafios, dificuldades e problemas apontados pelos docentes traduzem, assim, a necessidade de maior ênfase em seu preparo, no que se refere a aspectos didático-pedagógicos. Dessa forma, no contexto da formação dos docentes em início de carreira no ensino superior, é essencial que as instituições de ensino superior reflitam sobre a formação pedagógica dos docentes e valorizem ações formativas, enfatizando os processos que os docentes vivenciam para construir saberes para o ensino.</p>
5	<p><b>Professores em construção: um estudo sobre a docência inicial numa faculdade confessional do sul do Brasil</b></p> <p>2016</p> <p>Universidade do Vale do Rio dos Sinos</p> <p>Pedro Paulo da Silva Junior</p>	Hubermann, Marcelo Garcia, Freire, Anastasiou, Pimenta, Cunha, Mayor Ruiz, Gaeta e Masetto, Isaia, Nóvoa, Shön, Tardif, Zabalza e Zeballos.	O objetivo principal compreender o processo de construção de professores iniciantes na docência do ensino superior. Tomou como lócus a Faculdade Murialdo localizada no município de Caxias do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul.	Entrevistas semiestruturadas	<p>Os dados evidenciaram o “choque de realidade” por que passam os docentes iniciantes, confirmando pesquisas anteriores. Reconhecem que seus saberes são empíricos, inspirados nos seus ex-professores e na sua trajetória como estudantes. Percebem, porém, mudanças geracionais, que exige deles um esforço para compreenderem seus alunos, suas culturas e condições de estudo. Percebem que necessitam de saberes que os ajude a ter êxito no seu trabalho e apostam na troca de experiências e em formações colaborativas como alternativas importantes para tal. Entretanto, são raras as menções de necessidades que extrapolam a visão instrumental e pragmática dos saberes que requisitam. Talvez, dada a sua condição profissional de origem, ainda não tenham consciência da complexidade da docência como um espaço de formação que extrapola a dimensão do conhecimento específico. Os espaços de formação institucional, bem como políticas nesse sentido, são requeridos pelos professores</p>

QT	TÍTULO ANO INSTITUIÇÃO AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
	Dissertação  BDTD				que iniciam a docência superior. Ainda não ficou explicitado de forma mais intensa esse compromisso, ficando a sugestão do necessário investimento de uma formação permanente e situada na própria IES, além de incentivos a cursos de pós-graduação lato e <i>Stricto sensu</i> . A fragilidade da formação e o incipiente apoio institucional no ambiente acadêmico retardam e afetam a construção da profissionalidade, que se situa mais numa responsabilidade individual do que nas políticas que sustentam a educação superior no país.
6	<b>Formação do professor universitário em cursos de licenciatura: a experiência da docência qualifica o ensino?</b>  2016  Universidade Estadual Paulista Unesp  Carina Maria Bullio Fragelli  Dissertação  BDTD	ANASTASIOU (2001) SAUL (2006) LARROSA (2002) FÁVERO (2006)	Esta pesquisa dispõe-se a compreender como a experiência da docência na educação básica de professores universitários envolvidos na licenciatura, pode ou não contribuir para a melhoria da sua docência.	Observação de aulas, entrevistas semiestruturadas	Na análise dos dados os resultados apontam as categorias de análise: docência, experiência e saberes docentes. A docência universitária se mostra em momento de transição, onde os professores já conseguem sentir as modificações das crises universitárias dentro da sala de aula, mas demonstram um interesse e força em propor uma mudança positiva, buscando o protagonismo do aluno como forma de potencializar as ações pedagógicas. A experiência, tanto na educação básica como no ensino superior, é um agente transformador quando obtém caráter objetivo, ou seja, precisa ser considerada e discutida. O tempo aparece como obstáculo na reflexão das ações. Já os saberes docentes universitários revelam-se como um caminho, ainda em construção epistemológica, para estruturar a profissionalidade dos docentes universitários.
7	<b>A docência do professor formador de professores</b>  2010	Mizukami, Cunha, Tardif, Shulman,	Esta pesquisa tem como objetivo entender como os formadores de professores descrevem e analisam a sua docência na licenciatura	Entrevistas	Embora carregue suas especificidades, a docência do professor formador apresenta muitos elementos de aproximação com a docência em outros contextos de ensino e formação. Este estudo possibilitou algumas sínteses que vão na direção da desvalorização da docência, pois na cultura universitária, ensinar não é uma atividade que costuma dar

QT	TÍTULO ANO INSTITUIÇÃO AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
	Universidade Federal de São Carlos  Josilene Silva da Costa  Tese  CAPES				prestígio, nem agregar valor profissional ao docente, sendo vista como decorrente das outras atividades, como aquelas relacionadas à pesquisa, orientação, consultorias, dentre outras. Não havendo uma proposta institucional de formação, esses professores encaminham um processo de autoformação, buscando alternativas para as suas necessidades e desafios na relação com o ensino e também com a pesquisa. Parece que a extensão na universidade não é motivo de maiores preocupações e essa é apenas mais uma face da fragmentação e hierarquização dos saberes e práticas na academia. As preocupações dos formadores no sentido de fundamentar a compreensão do conhecimento específico, dos saberes pedagógicos, contextuais e do campo profissional, devem fazer parte de um projeto institucional de fortalecimento da docência nas licenciaturas e no desenvolvimento profissional dos formadores.
8	<b>O desenvolvimento profissional do professor formador iniciante no Ensino Superior: uma análise das dissertações e teses (2008 a 2018)</b>  Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  Marta de Oliveira Gonçalves  Tese  BDTD	(ROMANOWSKI, 2002; FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016; VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014); Day (2001); Marcelo (1999, 2006, 2009); Altet, Paquay e Perrenoud (2003); Vaillant (2003); Vaillant e Marcelo (2012); Gatti (2018); Ruiz (2008); Cunha (2014) e Passos (2018).	O objetivo geral é investigar as tendências das produções acadêmicas que abordam o desenvolvimento profissional desses professores iniciantes no período entre 2008 e 2018.	Revisão bibliográfica	A tendência da maioria dos estudos é apontar os aspectos dificultadores como a falta de formação pedagógica e a solidão do formador iniciante por falta de apoio institucional sistematizado. Por outro lado, apontam como aspectos facilitadores o diálogo e a troca entre pares e reiteram a importância dos programas de acolhimento. Considera-se que é necessário o apoio institucional sistematizado para que o iniciante tenha mais segurança em suas práticas e assim melhore seu trabalho como professor formador

QT	TÍTULO ANO INSTITUIÇÃO AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
9	<b>Saberes docentes dos professores formadores em início de carreira no ensino superior</b>  2011  Universidade Federal do Piauí  Joquebede Dias dos Santos Nunes  Dissertação    CAPES	Schön (2000, 1992), Nóvoa (1995), Imbernón (2000), Pimenta (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Brito (2007), Perrenold (2002); pesquisa etnográfica em educação: André (1995), Trivinos (1987), Chizzotti (2006), Lüdke e André (1986); saberes docentes: Tardif (2000, 2002 e 2005) Guthier (2006), Nóvoa (1995), história da educação e da profissão docente no Brasil, Morosini (2005).	Investigar os saberes docentes mobilizados pelos professores formadores em início de carreira.	Pesquisa qualitativa de procedimento descritivo interpretativo, na modalidade estudo de caso etnográfico.	<b>Concluimos que todos os profissionais mobilizam seus saberes através de conhecimentos adquiridos na formação e continuada, bem como em sua prática diária. Ou seja, encaram a trajetória docente como trajetória de formação, buscando construir seus conhecimentos à luz de uma consciência crítica, capaz de refletir sobre sua atuação, a fim de transformar continuamente sua ação docente.</b>
10	<b>O Início da Docência de Professores da Educação Superior</b>  2016  Luciane Weber Baia Hees    Pontifícia Universidade Católica de São Paulo   Tese	Inserção profissional, formação continuada. Marcelo Garcia (1999), Zabalza (1994), Cunha (2010) Ruiz (2008), Dotta (2010), Vaillant (2012), André (2012), Anastasiou (2014), Pimenta (2014), Roldão (2006) Huberman (1992).	O objetivo desse estudo é identificar elementos que nos permitam delinear o processo de construção da docência do professor iniciante da Educação Superior numa instituição confessional	A entrevista semiestruturada e a análise documental foram utilizadas como procedimentos metodológicos	<b>Os resultados acusaram que o docente iniciante da Educação Superior é responsável pela sua inserção, é ele que tem que encontrar a maneira de adaptar-se e sobreviver a sua realidade profissional. O domínio dos conhecimentos que o docente vai ensinar e a necessidade de impor a autoridade através do papel que exerce são as principais preocupações identificadas no início da docência. Sobre as especificidades do ambiente institucional, os professores iniciantes demonstraram o desejo de fazer parte e se adequar ao contexto da instituição. O clima organizacional prevalece na rotina dos professores e produz, nos mesmos, sentimentos de pertencer. Os professores iniciantes entrevistados enfrentam o desafio de ser reconhecidos e legitimados pelos pares; se deparam com a competição acadêmica e reclamam da falta de tempo e de convívio que permitam trocas e diálogos. É necessário repensar espaços para construção conjunta da docência para viabilizar a elaboração do</b>

QT	TÍTULO ANO INSTITUIÇÃO AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
	CAPES				conhecimento docente compartilhado. Os resultados nos levaram a alguns apontamentos para elaboração de uma proposta de apoio ao docente iniciante
11	<b>A Inserção profissional docente no ensino superior</b>  2016  Universidade Federal do Rio de Janeiro  Tatiana Pinheiro de Oliveira  Dissertação  BDTD	Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Almeida (2011), Cunha (2006), Marcelo (1999), Marcelo e Vaillant (2012), Dubar (1997) e Hall (2006).	O estudo objetivou investigar a inserção desses profissionais no sentido de compreender o processo inicial de constituição da docência universitária a partir de suas próprias concepções.	A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa. Com a entrevista semiestruturada (recolhimento das informações).	Os resultados da pesquisa indicam que: i - a atuação na Educação Básica contribui para a inserção profissional docente no ensino superior ii- o apoio e acolhimento dos pares favorece a construção da relação de pertença, aspecto determinante para a construção saudável dos processos de inserção, socialização e desenvolvimento da identidade profissional docente, iii -o processo de inserção orientado por um professor mais experiente mostra-se como uma possibilidade de articulação entre a inserção profissional e a formação continuada, podendo se constituir em uma estratégia possível de ser institucionalizada; iv- a formação entre pares e a auto formação representam as principais estratégias de desenvolvimento profissional; v- a proposta de formação específica para a atuação docente no ensino superior não é consensual entre os investigados.
12	<b>Ambiência [trans] formativa na educação superior: processos de resiliência no início da carreira docente</b>  2014  Universidade Federal de Santa Maria  Neiva Viera Trevisan  Dissertação  BDTD	GROTBERG, 2005, YUNES; TAVARES, 2001; SOUSA, 2009; IMBERNÓN, 2009 a; 2009 b; 2010; NÓVOA, 1998; 2007; HUBERMAN, 1995; ABRAHAM, 2000; ESTEVE, 1992; ARROYO, 2009); (JOSSO, 2010); (RUÍZ, 2008; MARCELO	O objetivo geral é investigar como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente por meio da reconstrução narrativa da trajetória inicial de professores formadores em uma universidade pública.	Pesquisa (auto)biográfica.	Esperamos ter contribuído com a educação e a formação de professores para a Educação Superior, com um aporte teórico que traz à discussão a temática do início da carreira docente no Ensino Superior, considerando a ambiência [trans]formativa, os processos formativos e a resiliência docente, apontando para as necessidades, por um lado, de escuta sensível aos professores principiantes e suas carências e, por outro, de as instituições de Educação Superior levarem em conta em suas políticas de ingresso e permanência de docentes não apenas o acolhimento no início da carreira, como também a formação e o desenvolvimento profissional docente

QT	TÍTULO ANO INSTITUIÇÃO AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
13	<b>Como se chega ou como nos tornamos docentes no Ensino Superior</b>  2006  Zoraya Maria de Oliveira Marques  Universidade Federal do Rio Grande do Norte  Tese  CAPES	Ramalho e Nuñez (2005, 2006), Morosini (2001), Pimenta e Anastasiou (2002), Nóvoa (2000), Josso (2004), Dominicé (1988), Catani (2002), e Souza (2004).	O objetivo é estudar a existência do ensino vivencial, no âmbito do Ensino Superior, pautado na vivência e no campo (auto) formativo como um suporte teórico-metodológico presente nas salas de aulas.	Pesquisa (auto)biográfica	<b>A tese situa, desse modo, o ensino vivencial na pauta de alternativas metodológicas viáveis e concretas dentre a problemática da (auto) formação enfrentada pelos professores no Ensino Superior.</b>
14	<b>Andarilhando pelas trajetórias de formação: narrativas (auto)biográficas de pedagogas docentes universitárias</b>  2017  Cristiane Medianeira da Silva Reis  Universidade Federal de Santa Maria  Dissertação  BDTD	Cunha 2010, DeloryMomberger 2008, 2014, Ferreira, 2016, Freire, 2011, Huberman 1995, Imbernón 2011, Jossó 2004, Libâneo 2001, Nóvoa 1995, 2005.	O objetivo é investigar sobre em que medida as narrativas (auto)biográficas das trajetórias de formação de pedagogas docentes dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e do Centro Universitário Franciscano UNIFRA, de Santa Maria – RS, se relacionam com suas práticas docentes.	Pesquisa (auto)biográfica.	<b>Os desdobramentos desta intenção, de forma específica, foram: reconhecer na narrativa autobiográfica os elementos educativos que influenciaram na busca pela trajetória de formação continuada e me propiciaram o encontro com esse tema de pesquisa; teorizar o caminho metodológico, com a escolha pela metodologia de pesquisa qualitativa, método das narrativas(auto)biográficas; analisar as temáticas de teses, dissertações e artigos de outros pesquisadores para pensar sobre o meu caminho de pesquisa; resgatar o caminho percorrido pela educação no Brasil, os primeiros professores e o surgimento do curso de pedagogia; discutir sobre a formação docente no ensino superior; e verificar como as narrativas autobiográficas são possibilidades de reflexão docente, considerando as histórias de vida e as trajetórias de formação, como movimento de reflexão para compreensão dos processos formativos inicial e continuado.</b>
15	<b>O Professor Iniciante no Ensino Superior: Saberes em Questão</b>	Huberman (1995) Maurice Tardif (2000; 2009; 2012; 2014) e Selma Garrido Pimenta	Analisar como o professor iniciante no Ensino Superior constitui seus saberes no fazer profissional do cotidiano	Qualitativa, entrevista semiestruturada	<b>Por fim, após uma análise a respeito das tipologias dos saberes e o percurso inaugural do professor na universidade, os achados da pesquisa sinalizaram que os espaços de formação de professores</b>

QT	TÍTULO ANO INSTITUIÇÃO AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
	2006  Universidade Federal do Rio de Janeiro  Renata Gomes Monteiro  Tese  CAPES	(2009; 2010; 2012).			devem reservar tempo e ocasiões suficientes para o debate e reflexão acerca dos saberes da experiência, tomando-os como suporte relevante para atuação dos docentes novatos.
16	<b>A Iniciação à Docência de Jovens Professores na Universidade</b> 2015 Nadiane Feldkercher  Universidade Federal de Pelotas Tese  CAPES	Cunha (1988, 1991, 2010b), Feixas (2002), Flores (2009), Marcelo García (1999, 2009a, 2009b), Mayor Ruiz (2007, 2009b), Pimenta e Anastasiou (2002) e Zabalza (2004)	Investigar, analisar e estudar teoricamente os professores universitários iniciantes.	Qualitativa, entrevistas	<b>O estudo permite afirmar que os jovens professores universitários iniciantes, na transição de estudantes a professores, se fazem docentes através das descobertas e desafios de suas práticas, do resgate de suas experiências estudantis, da relação que estabelecem em aula com seus alunos, de modelos e antimodelos de professores, das inseguranças e motivações para ensinar. Assim, eles vivem experiências intensas, mas mantêm um equilíbrio pessoal e profissional.</b>
17	<b>O Professor Universitário Iniciante: Desafios e Necessidades no Cotidiano da Docência</b>  2017  Regina Lima Andrade Goncallo  Universidade Federal do Triângulo Mineiro  Dissertação	Selma Garrido Pimenta, MARCELO GARCIA, 2009	Conhecer os professores do ensino superior sobre seu início de carreira em uma instituição de ensino pública	Qualitativa, entrevistas	<b>Os resultados da pesquisa indicam que: para a maioria dos professores entrevistados o interesse pela pesquisa teve grande influência na escolha pela profissão; a influência familiar, a autonomia e a flexibilidade da profissão docente também foram apontados como fatores que influenciaram suas escolhas. A maneira de ensinar dos sujeitos da pesquisa é caracterizada pela repetição ou negação dos modelos vivenciados por eles e carregados de memórias afetivas; suas principais dificuldades estão ligadas às questões didático- pedagógicas e aos impasses na relação professor-aluno; sentem-se frustrados pela falta de apoio institucional para o desenvolvimento de pesquisas, e reconhecem a necessidade de uma formação pedagógica que contemple novas formas de ensinar e aprender que contribuam para a melhora de suas práticas em sala de aula e para despertar o interesse de</b>

QT	TÍTULO ANO INSTITUIÇÃO AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
	CAPES				seus alunos. A investigação aponta para a necessidade da acolhida e acompanhamento dos professores iniciantes e de programas formativos para os docentes do ensino superior.
18	<b>Identidade profissional do pedagogo, professor do curso de Pedagogia</b>  2014  Maria Carolina de Sousa Ferron  Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  Dissertação  CAPES	(DUBAR, 2005, 2009; TARDIF, 2012). (PLACCO; SOUZA, 2005; MARCELO, 2009).	O objetivo é identificar como ocorre a constituição identitária desse professor do curso de pedagogia	Revisão bibliográfica Entrevistas semiestruturadas	Os resultados desse estudo mostram que acreditar na educação, gostar do que faz e perceber sua importância na constituição do outro são aspectos importantes para se tornar um professor formador.
19	<b>Formação Pedagógico-Didática de Professores do Curso de Pedagogia e Desempenho Docente</b>  2009  Patrícia Mendonça de Souza Oliveira  Pontifícia Universidade Católica de Goiás  Dissertação  CAPES	Brzezinski e Garrido (2001), André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), Libâneo 1994, Furtado 2002, Saviani, 2006 Donatoni e Gonçalves, 2007.	O objetivo desse trabalho foi compreender a concepção do Bom Professor através da investigação dos aspectos da formação pedagógico-didática dos docentes do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior particular de Goiânia	Entrevistas, questionários e observações de aula.	Entre as conclusões, está a constatação de que o bom professor para o aluno do Curso de Pedagogia da IES em estudo, não é somente aquele que é dito bonzinho, mas vai muito além de sua titulação, qualificação ou prática docente. Sua formação pedagógico-didática está em evidência, ou seja, didática inserida na prática pedagógica.
20	<b>Necessidades Formativas no Campo</b>	Cunha (2004), Ribeiro (2012; 2010; 2004),	O objetivo de examinar as necessidades	Questionários (questões	Os achados sinalizam a necessidade de ações sistemáticas e institucionais, no que tange à

QT	TÍTULO ANO INSTITUIÇÃO AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
	<p><b>Pedagógico: A Perspectiva do Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciais da UEFS</b></p> <p>2014</p> <p>Universidade Estadual de Feira de Santana</p> <p>Daniele de Jesus Gomes Moreira</p> <p>Dissertação</p> <p>CAPES</p>	<p>Pimenta (2008; 2006), Grillo (2008), Masetto (2012),</p>	<p>formativas de professores iniciantes da UEFS, no campo pedagógico, com vistas ao desenvolvimento profissional docente</p>	<p>fechadas e abertas)</p>	<p><b>formação pedagógica dos docentes, sem perder de vista a autonomia, o protagonismo, bem como o contínuo de demandas da formação. Nessa perspectiva, recomenda-se, a formulação e efetivação de uma política institucional visando o desenvolvimento profissional docente.</b></p>
21	<p><b>Trajetórias e saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada</b></p> <p>2011</p> <p>Ana Paula Pereira Arantes</p> <p>Universidade do Oeste Paulista</p> <p>Dissertação</p> <p>CAPES</p>	<p>Tardif, 2002; Pimenta 2002, Gil 2002, Bardin 2009, Freire 1997, Libâneo 2007</p>	<p>O objetivo de compreender a trajetória e os saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada (faculdade), analisando a sua formação, suas concepções sobre educação, influências sofridas e experiências vividas, a fim de traçar um perfil do professor atuante no curso de Pedagogia.</p>	<p>Questionários, pesquisa documental, e entrevistas semiestruturadas.</p>	<p><b>Os resultados desta pesquisa encontram-se expressos em capítulos intitulados: 1) a trajetória do ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil; 2) o perfil e a trajetória formativa dos professores atuantes no curso de Pedagogia 3) o processo de inserção e atuação docente no ensino superior; 4) os saberes do professor atuante no curso de pedagogia. A análise dos dados coletados revelou aspectos significativos no tocante à sua formação e atuação, a saber: ausência de formação e preparação didática para a docência no ensino superior, privilégio do ensino e pouco envolvimento dos docentes com atividades de pesquisa e a extensão, predominância de aulas expositivas e falta organização e desenvolvimento de projetos coletivos e interdisciplinares. O ensinar envolve um arcabouço de saberes que influenciam na própria ação docente. Isso remete à compreensão de que o trabalho docente se concretiza por meio da práxis, na relação teoria e prática referendada na reflexividade (ação-reflexão-ação).</b></p>

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO AOS EGRESSOS:

**Universidade Federal de São Carlos**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Campus de Sorocaba**  
**Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga**  
**CEP 18052-780 - Sorocaba - SP – Brasil / E-mail: [ppgedsorocaba@ufscar.br](mailto:ppgedsorocaba@ufscar.br)**  
**CCHB – Centro de Ciências Humanas e Biológicas / UFSCar Sorocaba**

---

### Questionário com os egressos do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – linha 1 - Formação de Professores e Práticas Educativas UFSCar – Sorocaba

#### DADOS PESSOAIS

Nome: \_\_\_\_\_  
 Ano de conclusão do Mestrado no PPGEd-So: \_\_\_\_\_  
 Profissão atual: \_\_\_\_\_

#### PERFIL

1. Você trabalha com a Educação Superior há quanto tempo?

\_\_\_\_\_

2. Em quais cursos atua? Com quais disciplinas?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3-. Como foi a sua inserção profissional no Ensino Superior?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4- Considerando sua inserção docente no Ensino Superior, marque com **X** as situações enfrentadas por você e a intensidade delas. Se um item vivenciado não estiver na lista, por gentileza, acrescente-o ao final:

SITUAÇÕES	Muito intensamente	Intensamente	Sutilmente	Muito sutilmente	Não vivido
Dificuldades na elaboração das aulas					
Dificuldades em trabalhar o conteúdo					
Dificuldades de aprendizagem dos alunos					

Insegurança por ser professor de adultos					
Insegurança quanto ao conteúdo a ser trabalhado					
Falta de formação continuada					
Dificuldades com as demandas institucionais					

**5- Quais foram as providências e orientações da Instituição de Ensino com relação:**

A. A elaboração do plano de aula:

---



---



---



---



---

B. Ao material didático a ser utilizado:

---



---



---



---



---

C. A formação continuada oferecida pela Instituição:

---



---



---



---



---

**6-** Quais pessoas na Instituição te ajudaram a compreender e cumprir as demandas institucionais? Quais foram as suas colaborações?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**7-** Escreva aqui outras informações que não foram pautadas neste questionário e que você considera pertinente contemplar que dizem respeito ao seu processo de inserção profissional e aprendizagem da docência no Ensino Superior.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE C

### **FUNDAMENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA EPISÓDICA**

**Dissertação: Inserção Profissional Docente no Ensino Superior e Experiências Formadoras de professores que atuam no curso de Pedagogia.**

**Principais problemáticas da pesquisa:**

Quais as experiências formadoras que existem em relação ao início de carreira dos professores no Ensino Superior?

Quais são as oportunidades e que condições têm facilitado ou dificultado o ingresso e a socialização profissional dos professores em início de carreira que atuam no curso de Pedagogia?

**Objetivos da pesquisa:**

- a) Analisar as percepções evidenciadas nas narrativas de experiências de inserção docente no Ensino Superior possibilitando a ressignificação das vivências;
- b) Investigar os espaços de aprendizagem do professor iniciante no Ensino Superior que atua na formação de Pedagogos na relação com as experiências formadoras conceituadas por JOSSO (2004), momentos de ruptura com fundamentação em NÓVOA (1988) e os incidentes críticos segundo BOLÍVAR (2002), que compõem sua trajetória profissional;
- c) Analisar as dimensões dos conhecimentos que integram o exercício profissional docente, possibilitando a construção de apontamentos para a reflexividade do professor em sua inserção no ensino superior.

**Aprendizagens envolvidas:**

Conhecimentos profissionais (aprendizagens/saberes docentes/experiências formadoras) identificados no percurso e mobilizados a partir do ingresso no Ensino Superior e atuação no curso de Pedagogia.

**Dimensões do conhecimento para a atuação profissional**

- a) prática docente em sala de aula;
- b) formação contínua;
- c) planejamento, organização e dinâmica do curso superior;
- d) indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão.

## APÊNDICE D

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

#### **1. Sobre a formação acadêmica e a inserção profissional:**

- Percurso de vida e profissional: Quem é o narrador e de que lugar fala?;
- Percurso de aprendizagem: formação acadêmica, não acadêmica e espaços de trocas de conhecimentos.

#### **2. Sobre sua participação e interface com o curso de Pedagogia:**

- Pedagogia: sua percepção sobre o curso;
- Instituição: sua perspectiva em relação à faculdade;
- Institucional: reuniões de coordenação, eventos institucionais e formações;
- Planejamento: sua motivação para o plano de aula;
- Vivências marcantes no curso e na instituição
- Aprendizagens e dificuldades.

#### **3. Sobre o PPGEd e sua atuação profissional**

- Dinâmica da atuação profissional: repercussões no seu trabalho enquanto formador (prática docente em sala de aula e definição de estratégias; relação com os alunos; planejamento e organização);
- Institucional: repercussões na cultura e dinâmica de organização;
- Profissão: repercussões no seu processo de aprendizagem profissional docente;
- Pesquisa: repercussões no envolvimento com contextos e práticas de investigação e publicação.

**4. Por fim, se um colega seu, recém egresso do PPGEd, professor do Ensino Superior em início de carreira, dissesse a você que iniciará a docência no curso de Pedagogia, quais considerações você faria?**

### Para a análise dos dados

MEIRELES, Mariana Martins. **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação: Entrevista Narrativa e hermenêutica de si: Fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análises**, In: SOUZA, E. C. de. (Org.), Salvador: Ed. EDUFSA, 2015.

NÓVOA, A. **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. Lisboa, Ministério da Saúde, p. 107-130, 1988.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teóricometodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006,

SOUZA, E. C. de. **Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação**. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.). (Auto)biográfica: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN, 2008.

SOUZA, E. C. de.; MEIRELES, Mariana Martins de. **Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa**. In NAKAYAMA, Bárbara C. Moreira Sicardi. PASSOS, Laurizete Ferragut. Narrativas, Pesquisa e Formação de Professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018.

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

## APÊNDICE E

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### **Dados do projeto**

**Título:** Inserção profissional docente no Ensino Superior e experiências formadoras de professores que atuam no curso de Pedagogia

#### **Objetivos da pesquisa:**

- a) Analisar as percepções evidenciadas nas narrativas de experiências de inserção docente no ensino superior possibilitando a ressignificação das vivências;
- b) Investigar os espaços de aprendizagem do professor iniciante no ensino superior que atua na formação de Pedagogos na relação com as experiências formadoras conceituadas por JOSSO (2004), momentos de ruptura com fundamentação em NÓVOA (1988) e os incidentes críticos segundo BOLÍVAR (2002), que compõem sua trajetória profissional;
- c) Analisar as dimensões dos conhecimentos que integram o exercício profissional docente, possibilitando a construção de apontamentos para a reflexividade do professor em sua inserção no ensino superior.

**Mestranda:** Elisângela Cristina Monegatto

**Orientadora:** Profa. Dr<sup>a</sup>. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

**Registro no comitê de ética e plataforma Brasil como integrante do Projeto NARRATIVAS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE -**  
Proponente/Coordenador do Projeto: Guilherme do Val Toledo Prado - Número do CAAE: 99177318.0.0000.8142

**Prezada Professora,**

**Prezado Professor,**

Este documento, chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seu direito como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com as pesquisadoras.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com as

pesquisadoras. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Sua participação na pesquisa não será remunerada, nem implicará em gastos. Os riscos da pesquisa são os menores possíveis, podendo gerar apenas o desconforto ocasionado ou não, pela convergência de ideias, com as situações dos referentes temas abordados.

**Participação:**

Sua contribuição nesta pesquisa consistirá em participar de entrevista episódica previamente agendada, que será realizada de modo virtual, por meio digital, gravada em áudio e vídeo, com duração de aproximadamente uma hora, onde a pesquisadora Elisângela Cristina Monegatto encaminhará cada encontro e registro das narrativas, através de gravação e transcrição. Outra forma de registro poderá ser realizada com fotografias. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Apenas de forma acadêmica será divulgado o resultado do estudo, ressaltando o uso de nomes fictícios ou não, conforme combinado. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos participantes.

**Armazenamento de material:**

O material será armazenado pelos pesquisadores por dez (10) anos, sendo descartado após este período. As fontes produzidas serão socializadas em produções científicas e, se possível, publicadas.

Favor marcar a opção desejada:

( ) aceito participar do presente estudo, porém NÃO AUTORIZO o armazenamento de informações obtidas por meio da pesquisa;

( ) aceito participar do presente estudo e AUTORIZO o armazenamento de informações obtidas por meio da pesquisa, sendo necessário meu consentimento a cada nova pesquisa, que deverá ser aprovada pelo CEP institucional e, se for o caso, pela CONEP.

Caso concorde com a participação na pesquisa, pedimos que assine esse documento e rubrique todas as páginas.

Seguem abaixo informações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCAR.

## **CEP UFSCAR**

- O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos, inserido na estrutura administrativa da Pró-Reitoria de Pesquisa, é um órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa, educativa, interdisciplinar e independente, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

- O CEP tem por finalidade cumprir e fazer cumprir o disposto nas Resoluções CNS nº 466/12, nº 510/16, nº 370/07, nº 240/97, nº 563/17, nº 580/18 e nas Normas Operacionais nº 006/09 e nº 001/13, além das demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde, no que diz respeito aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, sob a ética do indivíduo e das coletividades, tendo como referenciais básicos: a bioética, a autonomia, a não maleficência, a beneficência, a justiça, dentre outros, de modo a prezar pela seguridade aos direitos dos participantes da pesquisa e os direitos e deveres da comunidade científica e do Estado. O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar das 8h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00, no seguinte endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa - ProPq. Rodovia Washington Luis s/n, km 235. CEP: 13565-905 - São Carlos - SP. E-mail: [propq@ufscar.br](mailto:propq@ufscar.br). Fone: (16) 3351-8028

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama (Pesquisadora responsável), Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - Campus Sorocaba. Rod. João Leme dos Santos. Km. 110 - SP-264. Bairro do Itinga - Sorocaba. CEP 18052-780 - Departamento de Ciências Humanas e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. [barbara@ufscar.br](mailto:barbara@ufscar.br)

Após ter sido esclarecida e esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodos que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa “Inserção profissional docente no Ensino Superior e experiências formadoras de professores que atuam no curso de Pedagogia”. Se desejar, posso abster-me da participação no estudo sem quaisquer prejuízos.

Nome da(o) participante:

\_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Contato telefônico: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura da(o) participante: \_\_\_\_\_

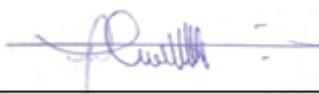
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Responsabilidade do Pesquisador Responsável:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma cópia desse documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar as fontes obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pela participante.



\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável - Data: 30/06/2020



\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora/mestranda - Data: 30/06/2020

## ANEXO A

## CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS EPISÓDICAS

Entrevistas	Datas	Atividades
Auterpe	14/07/2020	<p>Apresentação do pesquisador Apresentação do objetivo da pesquisa (auto)biográfica; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Entrevista episódica fomentando a produção de narrativas orais das experiências, direcionadas pelo roteiro norteador:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Formação acadêmica e a inserção profissional;</b></li> <li>2. <b>Participação e interface com o curso de Pedagogia;</b></li> <li>3. <b>Atuação profissional;</b></li> </ol> <p>Desencadeadas pela questão: Como ocorreu a sua inserção no ensino superior?</p> <p>Finalizadas pela questão: Por fim, se um colega seu, recém-egresso do PPGED, professor do Ensino Superior em início de carreira, dissesse a você que iniciara a docência no curso de Pedagogia, quais considerações você faria?</p>
Luz	27/07/2020	
Júlia	27/07/2020	
Leon	05/08/2020	

Fonte: Autora da pesquisa, 2020.

## ANEXO B

## DADOS BIOGRÁFICOS COM O PERFIL DOS DOCENTES EM INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

NOME	AUTERPE	JÚLIA	LUZ
<b>FORMAÇÃO</b>	<i>Pedagogia, Pós-graduação Lato sensu em: -Psicopedagogia; -Arte-educação e terapia; -Inclusão; Pós-graduação Stricto sensu: Mestrado em educação</i>	<i>Pedagogia; Pós-graduação Lato sensu em: -Alfabetização; -Psicopedagogia; Pós-graduação Stricto sensu: Mestrado em educação</i>	<i>Magistério; Pedagogia; Pós-graduação Lato sensu em: -Letramento e alfabetização; MBA em gestão; Pós-graduação Stricto sensu: Mestrado em educação Doutoranda da UFSCar</i>
<b>ANO DE CONCLUSÃO DO MESTRADO</b>	<i>2020</i>	<i>2017</i>	<i>2013</i>
<b>PROFISSÃO ATUAL</b>	<i>Professora</i>	<i>Supervisora de Ensino</i>	<i>Supervisora de Ensino</i>
<b>QUANTOS ANOS NO ENSINO SUPERIOR</b>	<i>3 anos</i>	<i>4 anos</i>	<i>4 anos</i>
<b>DISCIPLINAS QUE ATUA</b>	<i>Pedagogia: metodologia da língua portuguesa Arte-educação e terapia: Teoria e currículo, Gestão da sala de aula, Psicogênese da linguagem oral e escrita.</i>	<i>Pedagogia e cursos de Pós-graduação, área educacional.</i>	<i>Pedagogia e Letras, Introdução metodologia da pesquisa científica, Letramento e alfabetização, Gestão educacional, Identidade e Formação docente.</i>