

NADIANE FELDKERCHER

**A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE JOVENS
PROFESSORES NA UNIVERSIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, práticas e processos educativos, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Pelotas, RS, Brasil, 2015

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

F313i Feldkercher, Nadiane

A iniciação à docência de jovens professores na universidade / Nadiane Feldkercher ; Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet, orientadora. — Pelotas, 2015.

265 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

1. Iniciação à docência universitária. 2. Professor universitário iniciante. 3. Jovem professor. 4. Relação professor-alunos. I. Zanchet, Beatriz Maria Boéssio Atrib, orient. II. Título.

CDD : 378.12

Banca examinadora:

Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (UFPeI)
(Presidente/Orientadora)

Dra. Maria das Graças C. S. M. G. Pinto (UFPeI)

Dra. Marta Nörnberg (UFPeI)

Dra. Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)

Dra. Doris Pires Vargas Bolzan (UFMS)

*Dedico este trabalho a todos os
professores que passaram em
minha vida, essencialmente
aos meus pais-professores
(Glaci e Dionísio) que me
ensinam, dão-me bons
exemplos e são apoio
fundamental em minha vida.*

Agradeço...

Aos meus pais (Glaci e Dionísio) e aos meus irmãos (Anderson e Augusto), pelo porto seguro, pela companhia e pelas boas vibrações.

Aos familiares, pelas horas de descontração e pelo incentivo.

Aos bons amigos, de perto e de longe, pela amizade e momentos de alegria.

À professora Bia, pela oportunidade, pela convivência, pelo apoio e pelas muitas aprendizagens.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos que me possibilitou ter dedicação exclusiva ao doutorado e pela bolsa de estudos concedida para o desenvolvimento do doutorado sanduíche na Espanha.

À professora Cristina Mayor Ruiz, que me acolheu, orientou e indicou caminhos durante o estágio doutoral na Universidad de Sevilla.

Às professoras Graça, Marta, Mabel e Dóris, pelas provocações, motivações e contribuições ao trabalho.

À Bitisa, pela leitura atenta, revisão e sugestões feitas ao trabalho e pelas parcerias estabelecidas.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagogia Universitária-Formação de Professores, pelas vivências, discussões, estudos e aprendizagens.

Aos professores, colegas e funcionários das universidades pelas quais passei, pelos encontros e pela formação intelectual.

Aos jovens professores e alunos que colaboraram com a pesquisa, pelas experiências compartilhadas.

Enfim, a todos que de perto ou de longe contribuíram de alguma forma para a realização e concretização deste trabalho.

Vocês fazem parte da minha trajetória!

Resumo

FELDKERCHER, Nadiane. **A iniciação à docência de jovens professores na universidade**. 2015. 265f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Este trabalho de pesquisa buscou investigar, analisar e estudar teoricamente os jovens professores universitários iniciantes na tentativa de compreender quem são, como se fazem docentes e o que fazem em aula na relação com os alunos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como contexto a Universidade Federal de Pelotas. A coleta de dados foi feita através de observações de aulas, de questionários com alunos e de entrevistas com seis jovens professores. Esses professores tinham até 32 anos de idade, possuíam até 2 anos e 7 meses de experiência docente, não possuíam formação pedagógica e eram recém-doutores que, após cursar, sequencialmente seus estudos de graduação e pós-graduação, ingressaram na docência superior. Os dados, trabalhados através da análise de conteúdo, foram interpretados e discutidos a partir de teorias sobre o ensino superior, a docência universitária e a iniciação à docência, tendo como principais referências Cunha (1988, 1991, 2010b), Feixas (2002), Flores (2009), Marcelo García (1999, 2009a, 2009b), Mayor Ruiz (2007, 2009b), Pimenta e Anastasiou (2002) e Zabalza (2004). As categorias de análise e discussões foram: a transição de estudante a professor, a condição jovem dos professores, os alunos de graduação, as vivências estudantis dos professores, as relações interpessoais entre professor e alunos, a aprendizagem da docência e as aulas desenvolvidas pelos professores. 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.

Palavras-chave: Iniciação à docência universitária. Professor universitário iniciante. Jovem professor. Relação professor-alunos.

Abstract

FELDKERCHER, Nadiane. **The teaching initiation of young professors at university**. 2015. 265p. Doctoral Thesis. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This research aimed to investigate, analyze and study theoretically young beginning university professors. The objective was to understand who they are, how they become teachers, and how they interact with their students in class. As a quantitative research, it happened at the Federal University of Pelotas. The data were collected through class observation, questionnaire for students, and interviews with six young beginning professors. The professors, aged 32 or less, had at most 2 years and 7 months of teaching experience, and had not taken a teaching course. They were recent doctors that started their university teaching career after finishing graduation and post-graduation courses. The data analyzed were interpreted and discussed based on the theories about higher education, university teaching, and teaching initiation. The main references used were Cunha (1988, 1991, 2010b), Feixas (2002), Flores (2009), Marcelo García (1999, 2009a, 2009b), Mayor Ruiz (2007, 2009b), Pimenta and Anastasiou (2002) and Zabalza (2004). The categories of analysis and discussion were: the transition from student to professor; the fact that the professors were young; the graduation students; professors' experiences as students; professor-student relationship; the process of learning how to teach and the lessons developed by those professors. Based on this study, it is possible to affirm that young beginning university professors become teachers through the discoveries and challenges they face while teaching, the recollection of student experiences, the relationship they establish with their students, the positive and negative examples of teachers, the insecurities and motivations to teach. Thus, they have intense experiences, but keep the personal and professional balance.

Key words: University teaching initiation. Beginning university professors. Young professors. Professor-student relationship.

Resumen

FELDKERCHER, Nadiane. **La inserción de jóvenes profesores en la docencia universitaria**. 2015. 265p. Tesis (Doctorado) - Programa de Estudios de Posgrado en Educación. Universidad Federal de Pelotas, Pelotas.

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo recabar información sobre los jóvenes profesores universitarios principiantes, analizarla e interpretarla, en base a un marco teórico seleccionado, con la intención de comprender quiénes son, cómo se convierten en docentes, y de qué manera se relacionan con sus alumnos. La investigación, de enfoque cualitativo, se realizó en el contexto de la Universidad Federal de Pelotas. La recolección de datos se efectuó a través de observaciones de clases, de cuestionarios a los alumnos y de entrevistas con seis jóvenes profesores. Los profesores seleccionados presentaban las siguientes características en común: no tenían más de 32 años de edad, poseían, como máximo, dos años y siete meses de experiencia docente, carecían de formación pedagógica y habían realizado de forma ininterrumpida los estudios de graduación y posgraduación y después de la finalización del doctorado, se habían incorporado a la docencia universitaria. Se realizó el análisis de contenido de los datos recogidos, se interpretaron y se discutieron a partir de estudios realizados por diferentes autores acerca de la enseñanza superior, la docencia universitaria, y la inserción docente. Se escogieron como principales referencias los trabajos de Cunha (1988, 1991, 2010b), Feixas (2002), Flores (2009), Marcelo García (1999, 2009a, 2009b), Mayor Ruiz (2007, 2009b), Pimienta y Anastasiou (2002), y Zabalza (2004). Las categorías de análisis y discusión fueron las siguientes: la transición de estudiante a profesor, la condición de jóvenes de los profesores, los alumnos de grado, las experiencias estudiantiles de los profesores, las relaciones interpersonales entre profesor y alumnos, el aprendizaje de la docencia y las clases impartidas por los profesores. El estudio permite afirmar que los jóvenes profesores universitarios principiantes, en la transición de estudiantes a profesores, llegan a ser docentes a través de los descubrimientos que realizan y de los retos que enfrentan en sus actividades, del rescate de sus experiencias estudiantiles, de la relación que establecen en clase con sus alumnos, de sus propios modelos y antimodelos de profesores y de las inseguridades y motivaciones para enseñar. Por lo tanto, ellos viven experiencias intensas, pero mantienen un equilibrio entre el ámbito personal y el profesional.

Palabras clave: Inserción a la docencia universitaria. Profesor universitario principiante. Profesor joven. Relación profesor-alumnos.

Lista de quadros

Quadro 1: Temas e incidências dos estudos dos <i>Congresos</i> . Fonte: Cunha; Braccini e Feldkercher (2012, p. 3)	22
Quadro 2: Caracterização dos jovens professores iniciantes colaboradores da pesquisa	83
Quadro 3: Dados dos alunos	85
Quadro 4: Informações referentes às observações	88
Quadro 5: Demonstrativo das categorias de análise da pesquisa	94
Quadro 6: Professor jovem X relação com os alunos	123
Quadro 7: Relação com jovem professor e com professores de mais idade	123
Quadro 8: Interesse do professor pelo que o aluno diz	126
Quadro 9: Caracterização das turmas	129
Quadro 10: Alunos X motivação e interesse	135
Quadro 11: O professor desperta o interesse dos alunos	135
Quadro 12: Relação dos alunos com o professor	152
Quadro 13: Relação do professor com a turma	153
Quadro 14: Aceitação do professor pela turma	153
Quadro 15: Alunos sentem-se bem nas aulas	154
Quadro 16: Ambiente de respeito mútuo	154
Quadro 17: A dimensão pessoal do professor	157
Quadro 18: O que os alunos aprendem com o professor além dos conteúdos	170
Quadro 19: Aspectos positivos da relação professor-aluno segundo os alunos	172
Quadro 20: Natureza das relações entre os professores e seus alunos	173
Quadro 21: Interesse despertado pelo professor	217
Quadro 22: Professor percebe aborrecimentos	217
Quadro 23: Aspectos a serem melhorados	220

Lista de tabelas

Tabela 1: Crescimento do número de matrículas da UFPel. Fonte: Alves (2012, p. 82)	34
Tabela 2: Número de professores admitidos na UFPel (2006-2014)	64

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas em cursos de graduação. Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2011, p. 4)	32
Gráfico 2 - Evolução do número de concluintes em cursos de graduação. Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2011, p. 5)	33

Lista de abreviaturas e siglas

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COCEPE – Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão

CP - Conselho Pleno

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ESEF - Escola Superior de Educação Física

GTs - Grupos de Trabalho

IES - Instituição de Ensino Superior

IFD - Institutos de Formação Docente

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEC - Projeto de Emenda Constitucional

PEIES - Programa de Ingresso ao Ensino Superior

PPG - Programa de Pós-Graduação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PRODEPD - Programa de Desenvolvimento Profissional Docente

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB – Programa Universidade Aberta do Brasil

UFPeI - Universidade Federal de Pelotas

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Sumário

Apresentação	14
1 O começo da pesquisa: origem e definições	16
2 Docência universitária: o professor universitário e sua formação	31
3 Práticas e relações pedagógicas: o professor e os alunos na aula universitária	49
4 Professor universitário iniciante: iniciação à docência e transição de estudante a jovem professor	63
5 Os aportes metodológicos da pesquisa	78
6 Iniciação de jovens doutores à docência	96
6.1 A transição de estudantes a professores universitários	96
6.2 Jovens iniciando a carreira docente	113
7 Os alunos universitários, as vivências discentes dos professores e as relações interpessoais estabelecidas entre eles	128
7.1 Os alunos de graduação	128
7.2 As vivências estudantis dos professores: algumas aproximações com seus alunos	140
7.3 As relações interpessoais entre os jovens professores iniciantes e seus alunos	147
8 A aprendizagem da docência dos jovens professores universitários iniciantes	175
9 As aulas universitárias: relações entre os professores, os alunos e os conhecimentos	194
9.1 As disciplinas curriculares desenvolvidas pelos professores	194
9.2 Como os professores ensinam?	204
Síntese conclusiva	228
Referências	235
Apêndices	245

Apresentação

O texto aqui apresentado, que configura o meu trabalho de tese, foi criado a partir de estudos, leituras, reflexões, pesquisas e análises sobre jovens professores universitários iniciantes. A sistematização deste trabalho é uma tentativa de aproximar diferentes autores, observações, informações, entrevistas e reflexões.

Observo que as pesquisas sobre professores iniciantes, principalmente os atuantes em escola básica, tornaram-se recorrentes, devido ao entendimento de que essa é uma fase importante e crucial na carreira docente. Já as pesquisas sobre professores iniciantes que atuam em contextos universitários são menos frequentes. Com a intenção de imprimir um diferencial à pesquisa desenvolvida, incluí à categoria professor universitário iniciante a condição *jovem*. Considerei como jovens aqueles profissionais com até 32 anos de idade e que fizeram sequencialmente seus estudos de graduação e pós-graduação tornando-se, em seguida, professores universitários. Ou seja, são sujeitos que na fase da iniciação à docência vivenciavam um processo de transição entre suas condições de estudantes e de professores. A motivação para pesquisar tal contexto deu-se essencialmente por me imaginar em uma futura situação similar a essa, a de ser uma jovem professora universitária iniciante.

A partir disso, ressalto que as análises e sistematizações da tese tiveram origem em um momento e em uma condição específica da carreira docente dos professores investigados. Acentuo, ainda, que pesquisei um grupo de seis professores os quais, por mais que partilhassem características comuns, apresentavam também características próprias e singulares, que podem ou não aproximar-se de outros grupos de professores. Neste trabalho busco dar visibilidade à cultura dos jovens professores universitários iniciantes e proporcionar reflexões sobre ela, destacando quem são, como se fazem e como se relacionam com os alunos em aula. Para dar conta disso, organizei o texto em capítulos de sustentação teórica, metodológica e analítica.

No **capítulo 1** apresento detalhes sobre minha trajetória acadêmica-pessoal, o tema de estudos, a problematização da pesquisa, sua origem e sua justificativa.

Nesse capítulo também apresento um levantamento de estudos já realizados sobre professores universitários iniciantes.

Nos **capítulos 2, 3 e 4** apresento os fundamentos teóricos que suportaram e impulsionaram a pesquisa desenvolvida. No capítulo 2 desenvolvo os conceitos de docência universitária, professor universitário e formação docente, utilizando autores como Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Rios (2011), Cunha (2010c, 2010d) e Nóvoa (2009, 2011). No capítulo 3 discuto ideias sobre a prática pedagógica, o professor, os alunos, a aula e as relações professor-alunos, a partir de Cunha (1988, 1991), Pimenta e Anastasiou (2002), Grillo (2002), Zabalza (2004), Rios (2008), etc. No capítulo 4 defino e trago reflexões sobre a iniciação à docência, o professor iniciante e a transição de estudante a professor, utilizando como referência Marcelo García (1999, 2009b), Mayor Ruiz (2001, 2009b), Bozu (2010), Feixas (2000, 2002), Cunha e Zanchet (2010), entre outros.

No **capítulo 5** apresento os fundamentos teórico-metodológicos que desenharam o trajeto da pesquisa, descrevendo a abordagem, o campo empírico, os instrumentos de coleta de dados, os colaboradores e as escolhas feitas para o desenvolvimento das análises.

Nos **capítulos 6, 7, 8 e 9**, complementares entre si, apresento e discuto os achados da pesquisa. No capítulo 6 apresento dados referentes à iniciação à docência e discuto o processo de transição de estudante a professor e a condição jovem dos profissionais pesquisados. No capítulo 7 descrevo tanto os alunos universitários observados quanto as vivências estudantis dos professores pesquisados para, a partir disso, discutir as relações estabelecidas entre esses jovens professores e seus alunos de graduação. No capítulo 8 abordo o modo como os jovens professores vivenciam suas aprendizagens da docência. Por fim, no capítulo 9, trato das aulas desenvolvidas pelos professores, no que concerne às suas relações com o conhecimento trabalhado com os alunos. Em todos esses capítulos analíticos, pautei-me em teorias sobre o ensino superior, a docência universitária e a iniciação à docência, tendo como principais referências Cunha (1988, 1991, 2010b), Feixas (2002), Flores (2009), Marcelo García (1999, 2009a, 2009b), Mayor Ruiz (2007, 2009b), Pimenta e Anastasiou (2002) e Zabalza (2004).

O trabalho é finalizado com uma **síntese conclusiva** onde trago um grande resumo das categorias desenvolvidas e apresento a tese da pesquisa.

1 O começo da pesquisa: origem e definições

*“em se tratando de pesquisa, esta só inicia pela definição de seu começo”
(MARQUES, 2006, p. 16)*

Pesquisar significa movimento na medida em que implica buscar, indagar. A pesquisa carrega uma intencionalidade, pretende chegar a algum ponto. Quando não se está satisfeito com algo ou se quer saber mais sobre determinado assunto, se pesquisa. Pádua (1996) diz que pesquisa é

toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (p. 29).

Se pesquisar implica movimento, pensamento, questionamento, busca de soluções, é provável que o pesquisador se implique com a pesquisa. A pesquisa pode ter um pouco da vida desse sujeito, pode se mesclar com a história de vida do pesquisador. Assim, contarei algumas passagens da minha trajetória de vida para que o leitor possa perceber em que sentido ela se aproxima deste trabalho de pesquisa.

Sou filha de professores, professores da escola básica da rede estadual de ensino, hoje aposentados. Ainda pequena, antes mesmo de ser aluna regular, já estava sendo inserida numa instituição de ensino, visto que algumas vezes acompanhava meus pais em suas atividades profissionais.

Contam meus pais que eu aguardava ansiosamente o dia em que começaria a ir para a *minha* escola. Fiz a pré-escola em uma escola municipal e o ensino fundamental e médio na rede estadual, ambos na minha cidade de origem, Selbach, Rio Grande do Sul. Sempre gostei de estudar e não passei por problema de aprendizagem. Muitas pessoas me diziam que eu seria professora, visto ser filha de professores. Pela profissão de meus pais, em minha casa sempre havia muito material escolar (livros, canetas, lápis de cor, filmes, giz), fazendo com que eu e meus dois irmãos, muitas vezes, brincássemos de *escolinha*, de *dar* aulas, de ser professor e de ser aluno.

Quando cursei o ensino médio tinha como objetivo ingressar na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através do Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES). Escolhi o curso de Pedagogia, porque queria ser professora e sabia que o exercício dessa profissão iria me realizar e encantar. Fui aprovada pelo PEIES e em 2003 foi morar em Santa Maria e iniciei minha graduação.

Durante o curso me integrei em projetos de extensão e pesquisa e também fui bolsista em vários segmentos. De 2006 a 2008 participei dos projetos do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente (PRODEPD), vinculado ao Centro de Educação da UFSM, que desenvolvia atividades de formação continuada para professores de educação básica em serviço. Minha inserção nesse Programa fez com que eu me interessasse pela formação de professores e começasse a desenvolver meus estudos nessa área.

No período da graduação tinha muita ansiedade por iniciar a docência, por atuar como professora. Pelo currículo do curso de Pedagogia então vigente, a regência de classe aconteceria somente no último (oitavo) semestre do curso. Assim, para poder atuar em sala de aula, participei de projetos de ensino e de projetos voluntários, pelos quais pude me inserir em instituições de ensino, lecionar em salas de aula da educação básica e estabelecer relações com alunos de diferentes idades.

Quanto ao desenvolvimento dos meus estágios obrigatórios de graduação¹, posso dizer que de início senti certo temor pelas responsabilidades do *ser professora*; porém, com o passar do tempo, ao conhecer mais a dinâmica das turmas, obtive mais segurança no trabalho desenvolvido. Nos dois estágios tive a orientação tanto das professoras da escola quanto de minhas orientadoras de estágio, o que deu apoio para sentir-me e fazer-me professora.

Em 2006, enquanto cursava Pedagogia, também iniciei (e não concluí) um curso técnico em informática, vinculado a uma escola técnica de nível federal. Essa experiência foi marcante, principalmente quanto à atuação distante e fria de alguns professores. Eles não se aproximavam dos alunos, explicavam o conteúdo à sua maneira e muitos alunos não conseguiam acompanhar a explicação. Muitos alunos - inclusive eu - tinham dificuldades para aprender o conteúdo que estava sendo

¹ Desenvolvi um estágio nas séries iniciais e outro no curso de magistério. Minha habilitação no curso de Pedagogia foi em Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º grau, ou seja, o currículo era anterior à Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Logo em seguida da obtenção do meu título, por virtude dessa Resolução, consegui o apostilamento do diploma.

“transmitido”. Talvez esses fatores tenham sido de influência na grande desistência dos alunos dessa turma. Será que aqueles bacharéis, mestre e doutores da área de informática que lecionaram em minha turma, se sentiam professores? Que concepções eles tinham sobre o ensino e a aprendizagem? A lembrança dessa experiência e essas questões ainda se manifestam quando penso na docência, no ser professor.

Continuando minha trajetória, em 2007, logo após concluir o curso de Pedagogia, ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional na UFSM. Em 2008 tive a oportunidade de trabalhar como professora tutora no curso de Pedagogia a Distância da UFSM, vinculado ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Lembro que essa atuação foi desafiadora quanto ao domínio do conteúdo para assim poder interagir com os alunos no ambiente online.

Nos três últimos meses do ano de 2008 também tive uma atuação por pouco tempo como professora de educação infantil da rede municipal de Santa Maria. Não tive problemas em me inserir como profissional naquela instituição. Minha relação com os alunos da turma de pré-escola foi gratificante e deixou saudades. Sentia-me bem atuando como professora, gostava de estar e trabalhar com os alunos, tinha encantamento em fazer os planejamentos de aula, trocava afetos com os alunos e sentia-me valorizada por eles, seus pais, funcionárias e professoras.

Em 2009, ingressei no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas e me desfiz dos vínculos de trabalho em Santa Maria, visto que vim residir nesta cidade. Durante o mestrado fui bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e estive vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, práticas e processos educativos². Ainda, ao cursar o mestrado, optei³ por desenvolver um Estágio de Docência, o qual foi um desafio bom de ser enfrentado. Posso dizer que o desenvolvimento desse estágio se caracterizou como docência compartilhada, pois a professora responsável pela disciplina⁴ sempre esteve junto comigo me orientando: planejávamos, executávamos e avaliávamos juntas. De forma geral, não considero que o desenvolvimento do estágio tenha sido tarefa fácil;

² Meu trabalho de dissertação se intitulou “O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de Matemática da UFPel” e teve a orientação da professora Maria das Graças C. S. M. G. Pinto.

³ Optei porque como no PPGE da UFPel existem o curso de mestrado e o de doutorado, a obrigatoriedade do estágio de docência é restrita ao doutorado - conforme a Portaria da CAPES nº 76, de 14 de abril de 2010.

⁴ Professora Maria das Graças C. S. M. G. Pinto.

foi um desafio. Algumas vezes me sentia mais aluna do que professora, porque era aluna do curso de mestrado, estava desenvolvendo uma atividade enquanto aluna, tinha aproximação de idade com as alunas e não me sentia segura quanto ao domínio do conteúdo. Com o decorrer das aulas, ao conhecer melhor as alunas, melhorei um pouco esses sentimentos.

No ano de 2011 iniciei o curso de doutorado na mesma instituição, programa e linha em que desenvolvi o mestrado, também na condição de bolsista CAPES. No segundo semestre de 2011, fiz meu segundo Estágio de Docência. A professora responsável pela disciplina desse segundo Estágio foi a mesma responsável pela disciplina do primeiro. O desenvolvimento desse segundo Estágio na Graduação, mais do que antes, fez com que eu sentisse um misto entre o ser aluna e o ser professora, fez também com que eu percebesse a grande aproximação de idade que eu tinha com os alunos. Senti um grande desafio em ser professora dessa disciplina, talvez pelo fato de atuar em uma disciplina de um curso de formação de professores distinto daquele no qual havia me formado - no curso de Geografia. Eu também era mais jovem que alguns alunos. Nesse contexto, deparei-me com inquietações do tipo: sou uma aluna em estágio ou uma professora da graduação? Como os alunos me vêem? Que relações devo estabelecer com os alunos? Como atuar sendo professora de alunos tão jovens como eu ou por vezes com mais idade? O que as relações estabelecidas com os alunos me ensinam?

Ao imaginar que brevemente seria uma recém-doutora, uma jovem professora com o desejo de ingressar na docência na educação superior, sentia certa insegurança. E indagava-me acerca da minha transição de aluna para professora, sobre as relações que estabeleceria com meus alunos. Esses aspectos me motivaram a estudar e pesquisar, pois, como já mencionado, a pesquisa representa um pouco do pesquisador, é do seu interesse e o impulsiona.

1.1 Definições da pesquisa

O campo teórico do trabalho proposto situa-se no contexto da Pedagogia Universitária. O objetivo geral da pesquisa foi **investigar, analisar e estudar teoricamente os jovens professores universitários iniciantes na tentativa de compreender quem são, como se fazem docentes e o que fazem em aula na**

relação com os alunos. A condição de jovem professor universitário iniciante priorizou aqueles sem formação pedagógica, com no máximo três anos de experiência docente e com até 32 anos de idade⁵. Destaco que a PEC da Juventude (BRASIL, 2008) considera jovem o sujeito entre 16 e 29 anos. Neste trabalho ampliei a idade máxima da condição de jovem para 32 anos, em virtude da localização de colaboradores para a pesquisa. Ademais, não penso o jovem professor somente a partir de sua idade, mas sim a partir de um conjunto de características: recém-doutor, recém-professor, iniciante na docência. Os objetivos secundários da pesquisa foram:

- compreender o processo de transição de estudante a professor universitário e, conseqüentemente, sua condição de ser jovem;
- caracterizar os alunos de graduação e descrever as vivências estudantis dos professores para, a partir disso, compreender as relações estabelecidas entre eles;
- compreender e analisar o processo de aprendizagem da docência vivenciado pelos professores em seus primeiros três anos de magistério;
- descrever e analisar as aulas desenvolvidas pelos professores iniciantes.

Destaco que minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa: Pedagogia Universitária-Formação de Professores⁶ incentivou-me na definição dessas escolhas. Esse grupo, de 2009 a 2013, desenvolveu estudos e pesquisas sobre e com professores universitários iniciantes.

É em torno do professor universitário iniciante⁷ que não teve a formação para a docência que estiveram minhas preocupações. E essas preocupações não são só minhas, outros pesquisadores também se interessam pela temática. Com o intuito de localizar estudos sobre o tema e de mostrar como ele vem sendo abordado, realizei um levantamento⁸ em anais de eventos e no Banco de Teses da CAPES. Optei por esses meios pois os vi como um recorte representativos e pontual no referente a temática pesquisada.

⁵ O detalhamento dos critérios de escolha dos colaboradores da pesquisa se encontra no capítulo 5.

⁶ Registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tem como uma de suas líderes a professora Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet, vinculada a Universidade Federal de Pelotas - minha orientadora do curso de doutorado.

⁷ Para classificar o professor como iniciante, utilizo-me do conceito de Feixas (2002, p. 1) que o caracteriza como “um professor jovem, recém-graduado [...] e com menos de três anos de experiência docente em uma instituição universitária”. No capítulo 4 exploro mais essa definição.

⁸ Realizado no primeiro semestre letivo de 2012, para a apresentação do projeto de tese. Portanto as produções encontradas e consideradas são específicas àquele momento.

O primeiro evento que considerei, de nível internacional, foi o *Congreso sobre Profesores Principiantes e Inserción Profesional en la Docencia*, em três edições. A primeira edição foi realizada em 2008, em Sevilha-Espanha; a segunda, de 2010, foi realizada em Buenos Aires-Argentina e; a terceira edição foi realizada em 2012, em Santiago-Chile⁹.

Realizei uma análise (mais detalhada no Apêndice 1) dos 95 trabalhos apresentados no I Congreso, de 2008, baseada prioritariamente nos resumos. Essa quantidade de trabalhos apresentados desconsidera aqueles em forma de mesa e simpósios. Num primeiro momento, classifiquei os trabalhos apresentados em 8 temáticas, a saber: formação inicial de professores (incidência de 17 trabalhos); iniciação à docência (16 trabalhos); acompanhamento/assessoria (14 trabalhos); formação de professores (13 trabalhos); prática de ensino (13 trabalhos); inserção profissional (10 trabalhos); programas de inserção (9 trabalhos) e outras temáticas (3 trabalhos). Num segundo momento, constatei que entre os 95 trabalhos existiam pesquisas de cunho teórico, relatos de experiência e trabalhos de pesquisa de campo. Observei uma quantidade expressiva de relatos de experiências, o que me mostra que os professores iniciantes querem ser ouvidos, querem socializar e discutir suas experiências. Por último, evidenciei que os trabalhos analisados apresentaram diferentes cenários de pesquisa, como, por exemplo: universidade, centros de formação, educação formal não universitária, escola de educação infantil, escola de ensino fundamental, escola de ensino médio, escola técnica superior, escola normal, conservatório de música. Além disso, notei a divulgação de pesquisas desenvolvidas em diferentes países, como Chile, Espanha, Argentina, Brasil, Estados Unidos. De forma geral, essa classificação dos trabalhos apresentados no I Congreso mostrou a diversidade do enfoque, do tipo e do contexto de pesquisas possíveis para se abordar a inserção docente e o professor iniciante.

Para complementar o levantamento de trabalhos apresentados nesses *Congresos*, faço uso do estudo desenvolvido por Cunha; Braccini e Feldkercher (2012) no qual analisam os temas e tendências que marcaram a pauta de discussão das três edições desse evento. As autoras apresentam o seguinte quadro referente aos enfoques e à incidência dos trabalhos desses *Congresos*:

⁹ Em 2014 o evento teve sua quarta edição, realizada em Curitiba-Brasil. Porém as publicações dessa edição não estão contempladas neste levantamento, que foi feito em 2012.

Tema	Incidência de Estudos			
	I Congreso	II Congreso	III Congreso	Total por categoria
1. Experiências de acompanhamento e formação dos iniciantes	21	60	22	103
2. Construção dos saberes dos professores iniciantes	19	13	11	43
3. Saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios	18	65	40	123
4. Inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente	17	57	36	110
5. Professores principiantes em contextos desfavoráveis	2	4	8	14
6. Professores iniciantes e a educação digital	3	7	2	12
7. Formação de formadores dos iniciantes	5	6	4	15
8. Iniciação à docência e à pesquisa	3	7	10	20
9. Avaliação	7	2	5	14
Total de trabalhos em cada Congreso	95	221	138	454

Quadro 1: Temas e incidências dos estudos dos *Congresos*. Fonte: Cunha; Braccini e Feldkercher (2012, p. 3).

Pelos números dos trabalhos evidenciados no quadro, é possível perceber o interesse e a preocupação de diversos pesquisadores no que se refere à inserção profissional do professor em escola, em universidades ou em outros contextos. Os dados do quadro revelam a diversidade dos enfoques das pesquisas que têm como foco os docentes iniciantes. Cunha; Braccini e Feldkercher (2012) esclarecem que essa classificação dos trabalhos dos *Congresos* não é exaustiva, que outras análises são possíveis e que, mesmo assim, espera-se que esse exercício de análise tenha sentido aos pesquisadores que se interessam pelo tema e favoreça novos estudos.

Tive a oportunidade de participar da terceira edição do *Congreso sobre Profesores Principiantes e Inserción Profesional en la Docencia*, realizado em fevereiro-março de 2012. Nesse evento, três pesquisadoras brasileiras - Joana Paulin Romanowski, Marli Eliza Dalmazo Afonso André e Maria Isabel da Cunha - compuseram, com pesquisadores de outros países, mesas de distintas discussões. Destaco algumas ideias apresentadas por essas pesquisadoras brasileiras, porque a pesquisa desenvolvida refere-se a essa realidade. O contexto da pesquisa apresentada foi a universidade, porém, para o momento, também considero as experiências brasileiras de professores iniciantes em escolas para, assim, estabelecer um cenário geral sobre como essa temática vem sendo estudada e em que contextos. Já adiantando, posso indicar que as pesquisas sobre a iniciação a docência têm maior incidência no contexto da escola básica.

Em seu trabalho, Romanowski (2012) centrou-se na formação do professor iniciante, basicamente de escola básica e, a partir do argumento de que o sistema de ensino no Brasil ainda está em fase de expansão, explicou a contratação massiva¹⁰ de professores. A partir dos seus estudos a autora apontou “um sistema educacional composto por uma maioria de professores em início de carreira; muitos assumem a docência em condições desfavoráveis com contratos de trabalho temporários e paradoxalmente com formação profissional precária” (ROMANOWSKI, 2012, p. 8). A autora sinalizou que a falta de programas de formação específicos para os professores principiantes, o pouco apoio oferecido pelas escolas e a designação de turmas com maiores dificuldades de aprendizagem aos iniciantes são aspectos que agravam o quadro da iniciação à docência no Brasil.

André (2012) falou sobre programas de inserção ou de apoio docente, tendo como foco, também, o professor da escola básica brasileira. A autora destacou como positiva a iniciativa de três Secretarias Municipais de Educação no que se refere à atenção ao ingresso dos professores na rede: Jundiaí (São Paulo), Sobral (Ceará) e Campo Grande (Mato Grosso do Sul). Os três casos, porém, são iniciativas ou programas que ainda não se constituíram em políticas.

Cunha (2012b) mencionou que não tem conhecimento de movimentos brasileiros explícitos “que tomassem a iniciação à docência como um objeto de preocupação das políticas públicas” (p. 2). A autora reconheceu e mencionou iniciativas de tutoria ou mentoria aos professores iniciantes, desenvolvidas principalmente sob a guia de professores experientes - mas essas iniciativas não chegam a se constituir em políticas. Cunha (2012b) foi além da escola básica e discutiu a inserção profissional do professor universitário, argumentando que nesse nível a questão se torna mais candente, no sentido de que esses professores “acorem à carreira docente, na expectativa de encontrar um espaço de profissionalização” (p. 7), o que, muitas vezes, não ocorre. Assim, destacou que é “fundamental que se retome a dimensão da formação do professor da educação superior para enfrentar velhos e novos dilemas” (p. 8) e que se olhe preferencialmente para o período da inserção profissional desses professores.

As observações feitas por Romanowski (2012), André (2012) e Cunha (2012b) nesse *Congreso*, sobre a realidade brasileira dos professores principiantes e

¹⁰ A autora apresentou dados do Censo do INEP de 2003, que revelam que de um total de 1.542.878 professores da educação básica, 64,4% possuem menos de 5 anos de experiência docente.

de sua inserção profissional, levam a algumas constatações, dentre elas: os professores principiantes trazem desafios de distintas ordens às instituições educacionais; a inserção desses profissionais iniciantes requer programas de inserção e/ou assessoramento de suas práticas; e a fase de iniciação à docência está demandando a constituição de políticas públicas específicas.

O segundo evento que considerei para o levantamento de estudos sobre o tema foi a 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹¹. Participei dessa Reunião, ocorrida em outubro de 2011, em Natal, Rio Grande do Norte. Na ocasião, três Grupos de Trabalho (GTs) do evento promoveram uma Sessão Especial intitulada *Políticas de desenvolvimento profissional do professor: professor iniciante à consolidação profissional*. Essa ação, já à primeira vista, marca certa preocupação, mesmo que inicial, no tocante à inserção profissional do professor brasileiro. Para essa Sessão foram convidados os professores Andrea Alliaud (da Universidade de Buenos Aires); Dario Fiorentini (da Universidade Estadual de Campinas) e Maria Isabel da Cunha (da Universidade do Vale do Rio dos Sinos).

Na oportunidade Alliaud (2011) relatou o que o Ministério da Educação da Argentina vem desenvolvendo em relação aos programas de formação para professores iniciantes de escola básica. Na Argentina os professores se formam predominantemente em Institutos de Formação Docente (IFD), os quais assumem o assessoramento no ingresso desses profissionais na carreira. Entre as atividades de assessoramento desenvolvidas destacam-se: a co-observação (colegas professores se observam), os seminários (onde são discutidos problemas comuns), as oficinas práticas (que são pequenos grupos que trabalham a partir das dificuldades) e os textos da prática (que são registros, reflexões escritas). Alliaud destacou que essas ações iniciaram em 2005 como um projeto-piloto e que em 2007 o Programa foi instituído como política nacional. A autora mencionou que o desenvolvimento desse Programa enriquece o sistema formador, oportuniza o acompanhamento e a formação continuada dos professores iniciantes e promove, também, a formação dos formadores.

Voltando-se para o contexto brasileiro, Fiorentini (2011) apresentou dados e reflexões quanto à formação de professores para a atuação em escola básica,

¹¹ Última Reunião realizada pela Anped no momento desse levantamento.

destacando que atualmente a maioria desses professores é formada por instituições particulares e pela educação a distância. O autor relatou que desenvolveu uma pesquisa com 21 egressos de um curso de licenciatura da UNICAMP, que tinham até 3 anos de formados. Dos 21 formados, somente 14 atuaram em escola básica e desses somente um permanecia em escola pública, devido, entre outros motivos, às (más) condições de trabalho. Fiorentini argumentou que muitas dificuldades enfrentadas pelos professores surgem depois que estes estão formados, no desenvolvimento de suas práticas na escola. O autor também questionou se é somente o professor iniciante que enfrenta problemas e se choca com a realidade escolar. Uma das sugestões do autor foi a criação de comunidade colaborativa investigativa, onde professores experientes e professores novatos possam estar aprendendo juntos, em uma formação docente contínua.

Cunha (2011), nessa Sessão da Reunião da ANPed, voltou sua discussão para os professores universitários iniciantes, apontando a inexistência da formação docente para esse nível e a mudança radical que esses professores vivenciam da discência para a docência. Destacou também que os estudos sobre os ciclos de vida dos professores não contemplam a iniciação à docência, que o ingresso na docência superior privilegia o saber pesquisar em detrimento do saber ensinar, que a progressão nessa carreira não depende da formação pedagógica ou das atividades de ensino e que, segundo resultado de pesquisa desenvolvida, os professores universitários iniciantes têm interesse em dialogar e trocar ideias. Deste modo, questionou: existem políticas sensíveis para tal?

Com a análise desses três trabalhos (ALLIAUD; 2011, FIORENTINI, 2011 e CUNHA, 2011) apresentados na 34ª Reunião Anual da ANPED, entendo que, a exemplo da Argentina, o Brasil poderia instituir uma política nacional a fim de dar uma maior atenção aos professores iniciantes. Assim, seria possível, entre outros benefícios, a amenização das dificuldades dos iniciantes e a formação em serviço para a docência desses profissionais por meio de projetos formativos.

Analisando os seis trabalhos apresentados nos dois eventos que considerei, percebo que quatro (ROMANOWSKI (2012), ANDRÉ (2012), ALLIAUD (2011) e FIORENTINI (2011)) voltam-se prioritariamente à inserção de professores na escola básica e dois (CUNHA (2011, 2012b)) à inserção na docência superior. Vejo, portanto, que a inserção na docência universitária é um campo promissor para pesquisas.

Continuando o levantamento, realizei uma busca de pesquisas registradas no Banco de Teses da CAPES¹² que abordam o professor universitário iniciante. Destaco que nessa busca considerei somente os estudos referentes aos professores da educação superior, visto que é nesse nível que se desenvolveu a pesquisa apresentada. Supus que esse Banco não estava atualizado, pois entre as teses e dissertações encontradas na busca a mais recente datava de 2010. Vale lembrar que esse Banco foi criado em 1987, portanto consta de trabalhos a partir desse ano. Acredito também que nem todos os trabalhos de dissertação e tese desde essa data estejam digitalizados e disponíveis nesse Banco.

Nesse Banco, em uma primeira busca pela expressão *iniciação à docência universitária*, encontrei 25 trabalhos. Destes, 21 pertenciam à área da educação. Dos 21, 10 abordavam efetivamente a docência na educação superior – os demais se referiam a outros contextos. Desses 10, somente 2 enfatizavam a iniciação à docência, os demais abordavam o ser professor de forma mais geral. O quadro de análise desses 25 trabalhos pode ser visto no Apêndice 2. Um dos dois trabalhos que focavam a iniciação à docência universitária era uma dissertação de mestrado, de Emilia Aparecida Durães Coelho, intitulada “Docência no Ensino Superior: dilemas e desafios do professor iniciante”, defendida em 2009 pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Nesse estudo, Coelho (2009) analisou “o processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior, identificando problemas e desafios vivenciados, tendo em vista o aprimoramento da atuação docente neste nível de ensino” (p. 4). A pesquisa foi desenvolvida com 18 professores universitários, com até cinco anos de docência, pertencentes a uma instituição privada de ensino. Os instrumentos de coleta de dados foram questionário e entrevista. Entre os resultados a autora apontou que os iniciantes sentem falta de uma formação pedagógica específica para o ensino e enfrentam alguns desafios como, por exemplo, a insegurança, o manejo do tempo das aulas, a heterogeneidade e diversidade dos alunos, as turmas numerosas, a falta de diálogo com os pares. O outro trabalho encontrado no Banco de Teses da CAPES sobre iniciação à docência universitária foi resultado da pesquisa de mestrado da Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo, com o título *Os saberes docentes dos professores iniciantes do Ensino Superior: um estudo na*

¹² Consulta realizada no site <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> em 03 de maio de 2012.

Universidade Federal de Pernambuco, defendida em 2005 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Nesse trabalho Araújo (2005) analisou “as dificuldades e aprendizagens vivenciadas pelos professores nos primeiros anos da carreira docente” e identificou “que saberes são produzidos, mobilizados e articulados na ação pedagógica” (p. 10). A pesquisa teve como colaboradores 15 professores em início de carreira da Universidade Federal de Pernambuco. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionário, observação de aula e entrevista. Esse estudo revelou que os professores iniciantes constroem os saberes referentes à docência universitária ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, pelas relações estabelecidas com os alunos, com o meio socioprofissional e nas situações de ensino-aprendizagem.

Numa segunda busca no Banco de Teses da CAPES, procurei estudos através da expressão *professor universitário iniciante* e encontrei 17 trabalhos. Destes, 11 pertenciam à área da educação e somente 4 enfocavam essencialmente o professor universitário - os demais referiam-se a alunos, a professores de escola básica ou a outros contextos. Desses 4, 2 referiam-se especificamente ao professor iniciante; os outros dois enfocavam o professor em um contexto mais amplo. No Apêndice 3 podem ser visualizados os trabalhos encontrados nessa busca. Dos dois trabalhos que se referiam especificamente ao professor iniciante, um era a dissertação de Araújo (2005), que já havia aparecido na busca anterior. O segundo trabalho identificado na busca foi o de autoria de Elizabeth Miranda de Lima¹³, com o título: *De aprendiz a mestre: trajetórias de construção do trabalho docente e da identidade profissional*. Trata-se de uma tese defendida em 2002, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Lima (2002) investigou “como os professores iniciantes no magistério superior constroem e interpretam as dinâmicas e os fundamentos do trabalho do ensino” (p. 1) através da realização de entrevistas com 13 professores iniciantes de instituições federais de educação superior. Em meio aos resultados a autora indicou que o saber profissional docente é resultado de um processo que mescla a formação teórica da academia e a dinâmica de socialização profissional, e que o trabalho docente vem sofrendo alterações devido à reestruturação do ensino superior brasileiro.

¹³ Não consegui encontrar disponível em rede uma versão completa dessa tese. As informações que são citadas no texto foram retiradas do resumo da tese, disponível no Banco de Teses da CAPES. Tentei contato com a autora, via e-mail, mas não obtive retorno. Também não encontrei nenhum outro trabalho da autora contendo os resultados dessa pesquisa.

O resultado desse levantamento no Banco de Teses da CAPES demonstra que pesquisas de mestrado e doutorado em educação, sobre professores universitários iniciantes, estão sendo feitas em diferentes contextos e a partir de distintos enfoques. De forma geral, pode-se dizer que os três trabalhos encontrados mencionam a insuficiente formação no que se refere aos saberes docente desses profissionais e que esses são constituídos ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. O resultado do levantamento também evidencia que outros enfoques são possíveis e que o campo é carente de investigações, a julgar pelo pequeno número de trabalhos encontrados.

Quanto à temática professores universitários iniciantes, vale destacar o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa: Pedagogia Universitária-Formação de Professores, que entre 2009 e 2013 realizou dois estudos sobre o tema.

O primeiro contou com a colaboração de 27 professores universitários iniciantes (com até 5 anos de experiência docente), vinculados a quatro instituições de educação superior (Universidade Federal de Pelotas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal do Pampa e Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral) e com formação básica em distintos cursos (Nutrição, Engenharia Madeireira, Odontologia, Biologia, Medicina, Agronomia, Engenharia Agrícola, Matemática, Engenharia Florestal, Agroecologia, Gestão Ambiental, Administração, Ciência da Computação, Enfermagem, Engenharia de Minas, História, Linguística e Farmácia) (ZANCHET et al., 2012a). Os resultados obtidos mostram, entre outros aspectos, que os professores universitários iniciantes: reconhecem a ausência e a necessidade dos saberes pedagógicos para o exercício da docência; expressam a preocupação de serem aceitos e reconhecidos entre os pares; registram que sua valorização profissional se dá especialmente pelos produtos da pesquisa; possuem representações de docência advindas de modelos culturais estabelecidos nas suas trajetórias como alunos; estão atentos às complexas exigências da relação professor-aluno; enfrentam dificuldades para mobilizar seus alunos e propor uma aprendizagem mais autônoma e preocupam-se com o estabelecimento de sua autoridade docente frente aos alunos (ZANCHET et al., 2012a; ZANCHET et al., 2012b).

O segundo estudo do grupo contou com a colaboração de 28 professores iniciantes pertencentes a quatro universidades públicas do sul do Brasil e objetivou

investigar a compreensão desses professores sobre os espaços para discussões pedagógicas como possibilidade de apoio para o desenvolvimento de suas práticas. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os professores universitários iniciantes apresentam um interesse significativo em discutir suas práticas, pois se sentem responsabilizados pelas aprendizagens de seus alunos, porém não tiveram uma preparação que responda a tais exigências. Requer-se assim uma política global das universidades que valorize a formação e a função docente (ZANCHET; FELDKERCHER, 2015).

De maneira geral, percebo que pesquisas com foco na iniciação à docência e nos professores iniciantes vêm ocupando espaço no cenário brasileiro, tanto em nível de escola básica quanto de educação superior. Contudo, essas temáticas ainda precisam ganhar lugar nas políticas educacionais e merecem outros estudos que possam abordar diferentes focos.

Destaco a relevância do desenvolvimento de mais estudos que tenham como foco o professor universitário iniciante, principalmente aquele sem formação para o ensino e que recentemente estava na condição de aluno, para perceber o que lhe acontece quando do seu ingresso na carreira docente – principalmente no tocante à sua constituição como professor e quanto às exigências que lhe são feitas em relação ao ensino. Enfatizo a importância desses estudos também pelo fato de que o Brasil vivencia a ampliação da educação superior. Segundo Cunha e Zanchet (2010, p. 190), a interiorização e massificação desse nível de ensino geram a incorporação de profissionais “para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação”.

No âmbito da inserção na docência superior de jovens professores sem a específica formação para a docência, atravessam-me distintas indagações. E é a partir dessas indagações e desse contexto que surge o problema de pesquisa abordado neste trabalho: **Quem são os jovens professores universitários iniciantes, como se fazem docentes e como se relacionam com os alunos em aula?** Esse problema desdobra-se nas seguintes questões de pesquisa: Como é vivenciada a transição de estudante a professor universitário no período da iniciação à docência? Quais as implicações da condição de jovem para o professor que inicia a docência? As recentes vivências estudantis interferem na aprendizagem da docência e no modo como ensinam? Quais são as relações estabelecidas em aula

entre os professores e seus alunos de graduação? Quais são as referências para que o jovem professor iniciante atue como professor e organize as suas aulas?

A fim de apresentar as ideias, os fundamentos teóricos que direcionaram e sustentaram a pesquisa, desenvolvo, a seguir, três capítulos teóricos, abordando a docência universitária, as práticas e relações pedagógicas, e o docente iniciante e sua transição de estudante a professor.

2 Docência universitária: o professor universitário e sua formação

*“Mas será que queremos mesmo ter bons professores? O que temos feito por isso?”
(NÓVOA, 2011, p. 09)*

No Brasil, a educação chamada de básica é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. Após a conclusão da educação básica, o aluno está apto a ingressar na educação superior. É interessante pensar o adjetivo *superior* que acompanha a palavra educação quando se trata desse nível de ensino. O que significa dizer que a educação é superior? É superior porque está acima de algo? Ou o superior refere-se somente ao maior nível de ensino? A seguir trago alguns apontamentos sobre a educação superior e a docência nesse nível de ensino que ajudam a pensar essas questões.

Sobre a educação superior no Brasil, o artigo 45 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei de número 9.394 de 1996 - orienta que essa “será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996). As instituições de ensino superior (IES) podem ser universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores. É nesse contexto que Cunha (2010a) aponta que a LDB de 1996 “reconheceu diferentes tipos de educação superior, incluindo opções acadêmicas centradas na missão do ensino, quebrando a tríade da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, definidas constitucionalmente em 1988” (p. 76).

A universidade¹⁴ é então *uma* das instituições que oferece a educação superior e ela possui como uma de suas orientações a mencionada indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Conforme a LDB, em seu artigo 52, “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e

¹⁴ Refiro-me muito à universidade porque é em uma universidade federal e com professores universitários que desenvolvi esta pesquisa. Reconheço, como já mencionado, que a educação superior não ocorre somente nesse contexto. Porém, para o momento, não apresento detalhamentos ou distinções entre a docência na educação superior e a docência universitária, ou sobre o docente/professor da educação superior e o docente/professor da universidade.

cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996). Segundo Rios (2011) a universidade pode ser vista, através da docência, da investigação e da extensão, como um “centro de produção de conhecimentos, saberes e fazeres” (p. 232). Entretanto, a autora assinala que a universidade, como instituição educativa, *deveria* articular o ensino, a pesquisa e a extensão, o que sinaliza para o fato de que, por vezes, essa indissociabilidade não ocorre. Portanto, é preciso vivificar a ideia da universidade como instituição educativa que articula o ensino com a pesquisa e com a extensão.

A universidade é uma das instituições com finalidade de “formar profissionais críticos e criativos” (RIOS, 2011, p. 232) ou, ainda, preparar os indivíduos “para o exercício de atividades profissionais” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 103). Assim, a educação superior volta-se a “uma formação de alto nível intelectual e científico” (TARDIF, 2008, p. 39). É na universidade que muitos cidadãos buscam formação, objetivando a conquista de melhores oportunidades de trabalho e consequente valorização profissional.

No Brasil, nos últimos anos, a inserção na educação superior aumentou significativamente. Segundo o Censo da Educação Superior de 2010, entre 2001 e 2010 o número de matrículas nos cursos de graduação aumentou em 110,1% (BRASIL, 2011). Nos gráficos a seguir é possível visualizar, no período de 2001 a 2010, a evolução no número de matrículas e a evolução no número de concluintes de cursos de graduação no Brasil. Esses números envolvem o ensino presencial e o a distância, bem como cursos de graduação em instituições públicas e privadas.

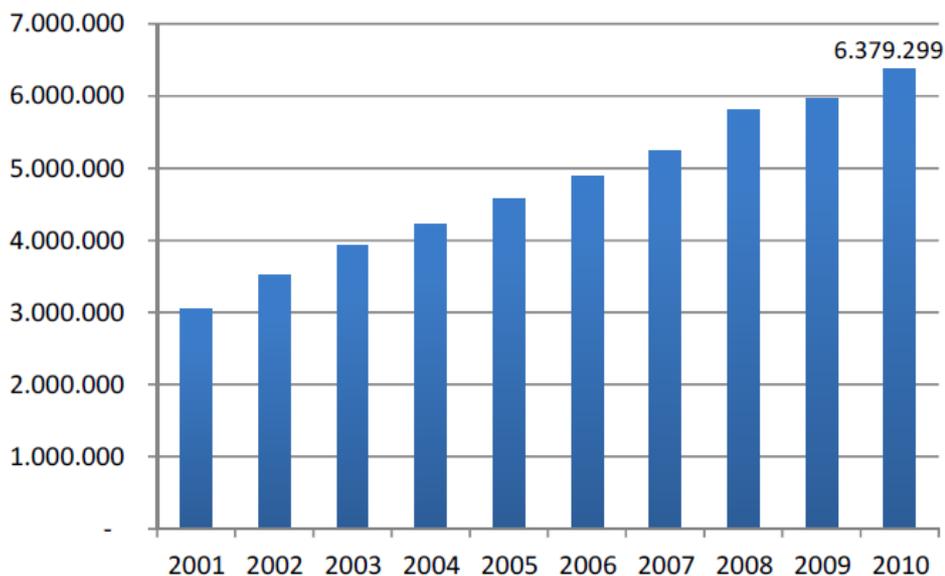


Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas em cursos de graduação. Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2011, p. 4)

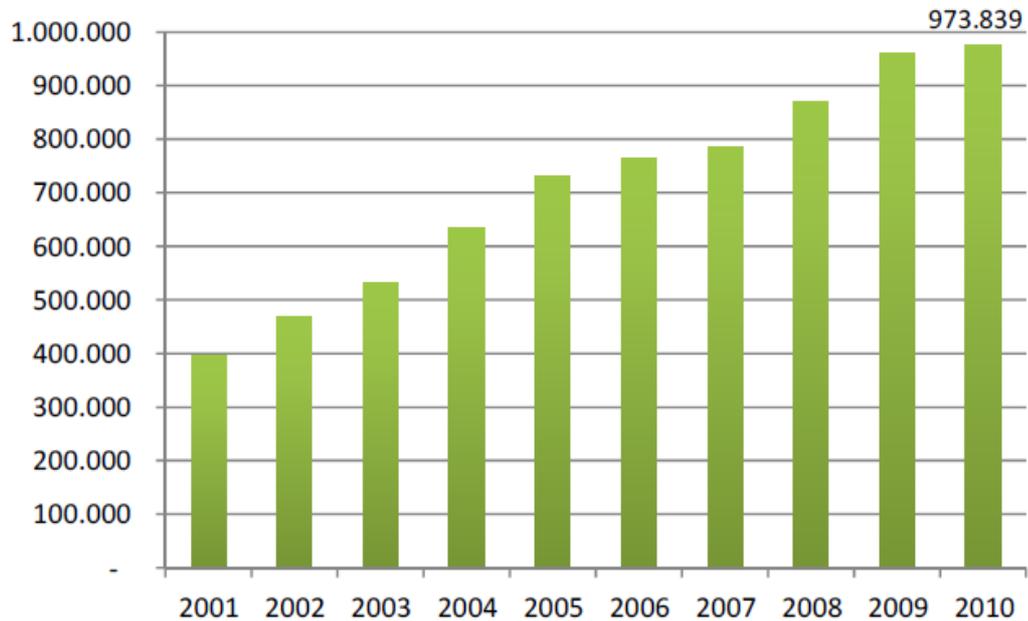


Gráfico 2 - Evolução do número de concluintes em cursos de graduação. Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2011, p. 5)

Apesar de se ver, pela comparação dos gráficos, uma diferença significativa entre o número de matrículas e o número de formandos na educação superior durante o mesmo período, enfatizo o crescimento contínuo tanto do número de matrículas quanto do número de alunos formados.

Conforme o relatório do Censo, vários são os fatores vinculados à expansão do número de matrículas:

do lado da demanda: o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos vem desenvolvendo uma busca do mercado por mão de obra especializada; já do lado da oferta: o somatório das políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, dentre elas: o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fies e ProUni e o aumento da oferta na rede federal, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes (BRASIL, 2011, p. 3).

A ampliação de vagas e a criação de novos cursos também ocorreram na Universidade Federal de Pelotas, contexto da pesquisa apresentada. Tomo essa Universidade como um exemplo para fazer algumas análises. Na tabela a seguir percebe-se o crescimento do número de matrículas desta Universidade entre os anos de 2001 e 2012.

Data	Presencial	À distância	Total
08/03/2012	15.484	5.637	21.121
30/09/2011	13.953	5.809	19.762
31/12/2010	11.335	5.878	17.213
31/12/2009	9.803	2.590	12.393
31/12/2008	8.595	1.366	9.961
31/12/2007	7.643	933	7.576
31/12/2006	7.118	100	7.218
31/12/2005	7.036	-	7.036
31/12/2004	7.084	-	7.084
31/12/2003	7.249	-	7.249
31/12/2002	7.481	-	7.481
31/12/2001	6.293	-	6.293

Tabela 1: Crescimento do número de matrículas da UFPel. Fonte: Alves (2012, p. 82)

O crescimento do número de alunos de graduação da UFPel, segundo Alves (2012), ocorreu devido à adesão ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007. A partir dos dados noto que de 2006 para 2012, em 6 anos, o número de alunos em cursos presenciais da UFPel aumentou mais do que o dobro (de 7.118 para 15.484 matrículas). Considerando as matrículas em cursos a distância, percebe-se que estas aumentaram em mais de 5000% entre 2006 e 2012. Esse fato contribuiu para que o crescimento total das matrículas da UFPel mais do que triplicasse em 2012, comparado a 2001 (de 7.218 para 21.121). E é nesse contexto, de aumento do número de alunos, de criação de novos cursos, de expansão da educação superior, que é exigido ao docente o desenvolvimento do seu trabalho.

Com a expansão da educação superior ocorre também o aumento da contratação de novos professores para atuar nesse nível de ensino. A LDB orienta que os profissionais da educação devem ingressar nas instituições de ensino superior “exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996 - inciso I, artigo 67). A mesma Lei estabelece que cabe às Universidades terem “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (inciso II, artigo 52). Em 1996, quando aprovada essa Lei, talvez pelo pouco número de docentes mestres e doutores, começou-se a valorizar essa

titulação. Recentemente, através dos editais de seleção para o ingresso no magistério superior público, é possível perceber que a quase totalidade dos concursos exige a titulação de doutorado, eventualmente a de mestrado.

Pensando no ingresso na carreira docente superior, lembro-me de Zabalza (2004, p. 137), quando aponta que “É difícil que um profissional com uma coesa bagagem profissional possa, hoje em dia, enfrentar um processo de seleção com jovens pós-graduados cujo maior mérito é ter se dedicado exclusivamente a fazer sua tese de doutorado”. Apesar de Zabalza ter desenvolvido seu estudo no contexto espanhol, sua ponderação condiz com a realidade brasileira. Os editais de seleção docente, principalmente para a atuação na educação superior pública brasileira, têm exigido a titulação de doutor. Dentre outros, percebo dois efeitos disso, que merecem, talvez em outro momento, ser explorados e discutidos: 1. recém-doutores, por vezes jovens, ingressam na carreira sem necessariamente terem experiência profissional na área em que atuarão formando profissionais; 2. profissionais com vasta e densa trajetória profissional não atingem a docência superior por não possuírem título de mestrado e/ou doutorado.

Depois do ingresso é provável que o professor se interesse pela sua progressão funcional na carreira. Essa progressão na docência superior pode ocorrer por titulação (mestrado, doutorado) ou pela avaliação de desempenho acadêmico (atividades de ensino, orientação, extensão, pesquisa, qualificação, produção intelectual, premiações)¹⁵. O que chama a atenção é o fato de que a progressão na docência pelo desempenho acadêmico atribui muitas vezes uma pontuação maior à produção intelectual em detrimento às atividades de ensino - mesmo sabendo que o ensino é o eixo central do trabalho do professor e que esse trabalho é desenvolvido em uma instituição *de ensino*.

Analisando o ingresso e a progressão na carreira docente superior, parece-me que o aspecto que pouco é considerado é justamente a docência. O ingresso e a progressão na carreira docente não dependem do ensino, da prática pedagógica ou da formação para tal atividade. Alguns autores como Anastasiou (2011), Zabalza (2004), Isaia e Bolzan (2004), Cunha (2010b) e Pimenta e Anastasiou (2002) vêm discutindo essa questão. Entre esses autores Isaia e Bolzan (2004) afirmam:

¹⁵ Conforme Resolução nº 02/1999, do Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão - COCEPE, da Universidade Federal de Pelotas. Apesar de essa ser uma Resolução da UFPel, é sabido que esses quesitos se aplicam também em outras universidades.

a entrada em uma IES e a progressão na carreira estão calcadas na titulação e na produção científica, enfatizando a área de conhecimento específico e a função de ser pesquisador, o que parece não garantir um ensino de qualidade e o conhecimento de ser professor (p. 1).

A seleção de professores em função das competências de pesquisa é apontada por Zabalza (2004, p. 127) como “uma das contradições subjacentes à identidade profissional dos professores universitários”. O autor argumenta que o “perfil atual dos professores seria mais adequado se os seus estudantes tivessem de receber uma formação orientada para a pesquisa ou para o desenvolvimento de uma carreira acadêmica” (p. 127). Em nível de graduação não se formam pesquisadores, mas sim profissionais - o que, parece, exigiria dos professores competências que levassem isso em conta.

A LDB/96 refere-se à *preparação* para o exercício do magistério superior. Em seu artigo 66, estabelece que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que a LDB não concebe a docência universitária como resultado de um *processo* complexo de formação, mas como algo a que se chega através de uma mera e vaga preparação. Além disso, o lugar prioritariamente indicado para essa preparação são os cursos de pós-graduação *stricto sensu* - lócus que privilegia a formação para a pesquisa, e não para o exercício da docência. Portanto, é possível ser professor universitário sem ter tido uma preparação formal ou acadêmica sobre os processos de ensino e de aprendizagem, sobre o papel da educação e a função do professor.

Cabe então questionar: que *profissionais da educação* são esses aos quais a LDB se refere? Sim, são profissionais. Mas em que se baseia o *da educação*? A mera aprovação no concurso público para a docência na educação superior torna um profissional de qualquer área um *profissional da educação*? Essas questões nos ajudam a pensar sobre os saberes próprios à profissão de professor e sobre a valorização desses saberes.

Ainda analisando a LDB/96, chama-me atenção o artigo 65: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). Por que não se indica que a formação docente para a educação superior inclua a prática de ensino? O que tem de particular o ensino na educação superior que não requer do docente formação para o ensino?

Para a formação de professores da educação básica existem Diretrizes. Por exemplo, a Resolução do CNE/CP nº 1/2002 apresenta um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos cursos que formam professores para atuação nesse nível de ensino. Já para a formação ou *preparação* do professor da educação superior, inexistem quaisquer diretrizes.

O que não se pode perder de vista quando se fala e se faz docência é, em primeiro lugar, seu caráter educativo. Como assinala Rios (2011, p. 234), “Isso é óbvio, dirão alguns” – entretanto a autora lembra que a Universidade, embora “seja uma das modalidades de instituições de *ensino superior*”, muitas vezes considera a docência “como algo secundário, ou como algo para que não se exige um preparo e uma atenção especiais” (p. 233). A universidade é uma instituição de ensino e, como tal, deveria pensar a formação dos profissionais que nela trabalham como professores, oportunizando-lhes discussões sobre seus papéis como docentes e sobre os processos de ensino e aprendizagem.

O professor universitário deveria ser aquele profissional que auxilia os alunos nas suas aprendizagens. Para a indagação: *o que faz um professor?*, Rios (2011, p. 234) argumenta: “Ensina. Aprende, enquanto ensina. Constrói conhecimentos, transforma a realidade, socializa a cultura, partilha valores. Essas são ações educativas. A educação é o processo pelo qual se vai configurando a humanidade”. Essas palavras resgatam o caráter educativo da docência, lembram o papel de educar que assume o profissional que trabalha como professor, papel o qual me pergunto se está preparado para assumir.

O caráter educativo da docência leva em consideração tanto o ensino quanto a aprendizagem. Não basta somente ensinar o conteúdo, é importante que o docente se preocupe também com a aprendizagem de seus alunos. Com referência a esse dilema sobre o ensino e a aprendizagem na universidade, Zabalza (2004, p. 123) sinaliza que

Poucos professores universitários assumem seu compromisso profissional como docentes de fazer [...] com que os alunos aprendam. Eles não desejam assumir essa responsabilidade, nem se sentem preparados para fazê-lo. Como resultado disso, esse dilema concentra sua energia no pólo do ensino, ou seja, assume-se que ser bom professor é saber ensinar bem: dominar os conteúdos e saber explicá-los claramente. Se os alunos aprendem ou não, depende de muitas outras variáveis [...] que ficam fora do controle dos docentes.

É comum verificar esse dilema na educação superior. Em alguns casos os próprios alunos universitários denunciam as práticas de seus professores que não dão conta de proporcionar o envolvimento e a aprendizagem dos alunos. Os professores que concentram suas energias somente no pólo do ensino possuem uma perspectiva incompleta da função docente: atingir a aprendizagem é o cerne da docência, deveria ser a consequência do ensino. Há outros casos em que os professores universitários reconhecem suas limitações no que diz respeito a um ensino que propicie a aprendizagem, porém não fazem ou ensinam de maneira diferente por não possuírem preparação para tal.

Quando penso no professor universitário, reflito também sobre o adjetivo *universitário* que acompanha o substantivo professor, igualmente observado anteriormente quanto à expressão *educação superior*. Rios (2011) conta que passou por uma situação em que preenchiam um formulário quando sua colega de profissão mencionou que nunca colocava somente *professora* no item profissão, mas, sim, *professora universitária* - porque acreditava que isso fazia diferença. A partir disso, Rios (2011, p. 230) questiona:

O que há de específico no trabalho do professor universitário, além de desenvolver suas atividades numa instituição educacional diferente de outras? Será que o adjetivo 'universitário' não o leva, às vezes, a esquecer o substantivo 'professor'? Que tarefas se apontam nesse substantivo?

A essência do trabalho do professor, do professor da educação infantil ao da educação superior, deveria ser a mesma. Qual é a diferença em se dizer que se é professor *universitário*? A diferença está na ideia de ser superior aos demais? O ser professor *universitário* vincula-se ao imaginário das pessoas de nossa sociedade (RIOS, 2011). Mencionar o *universitário* é destacar que não se é apenas professor, pois o professor seria aquele que leciona na educação básica. Zabalza (2004) também argumenta que o uso do adjetivo *universitário* junto à palavra professor é sinal de um grande status social para esse profissional.

Com referência ao status social e retratando o caso brasileiro, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 35) explicam que esses sujeitos

Quando exercem a docência no ensino superior simultaneamente a suas atividades como profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como *professor universitário*, o que indica clara valorização social do título de professor. [...] Entretanto, o título de *professor*, sozinho, sugere identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários.

Esses fatos revelam uma problemática no que se refere à profissão do professor: dentro da mesma profissão existem graus diferenciados de status ou valorização profissional. Sinalizo aqui uma necessidade de se rever o que significa ser professor.

O professor, em qualquer nível de ensino que atue, constitui-se tanto por suas características profissionais quanto pessoais. Alguns autores defendem essa ideia, entre eles Nóvoa (1995, 2009), Grillo (2002) e Zabalza (2004). Para Nóvoa (1995), não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais no professor, porque o sujeito vive a profissão de professor e tem sua identidade profissional construída tanto por saberes teóricos e práticos quanto por valores. Entre suas propostas de ação para a formação de professores, Nóvoa (2009) argumenta a favor da dimensão pessoal da profissão, acreditando que “o professor é a pessoa, e [...] a pessoa é o professor. [...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. [...] ensinamos aquilo que somos e [...] naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (p. 6). A dimensão pessoal da docência reconhece o professor como alguém com sentimentos, necessidades e expectativas, que trabalha com seres humanos que também possuem anseios e emoções.

Assim como Nóvoa (2009), Grillo (2002) e Zabalza (2004), quando abordam a docência, também dizem que esta engloba a dimensão pessoal. Além dessa dimensão, Grillo (2002) aponta que a docência envolve também a dimensão prática, a dimensão do conhecimento profissional e a dimensão contextual. Já Zabalza (2004) indica que além da dimensão pessoal o papel docente é definido também pela dimensão profissional e administrativa. A dimensão pessoal, para Grillo (2002) e Zabalza (2004), é caracterizada pela plenitude humana, pelo afetivo, pelos valores pessoais, pelas relações que ocorrem entre os sujeitos implicados no processo educativo, pelo professor também ensinar a partir do que ele é.

Grillo (2002) conta que leciona em cursos de formação de professores e, ao final do semestre, indaga seus alunos sobre o professor que desejam ser. Diferentemente do início do semestre, quando queriam ser professores que utilizam técnicas novas para trabalhar os conteúdos, no final do semestre os alunos mencionam querer ser um professor “afetivo, acolhedor e receptivo, otimista e entusiasmado, confiante no potencial do aluno” (GRILLO, 2002, p. 222). Essas respostas parecem vincular-se com as próprias práticas pedagógicas vividas por esses sujeitos em seus processos de formação.

A dimensão pessoal é, então, inseparável da dimensão profissional do professor - ou de qualquer outro profissional. Não se pode deixar de ser pessoa para se estar profissional. Para Cunha (1988) as experiências e a história de vida do professor determinam seu comportamento cotidiano, pois o seu tempo de ser profissional professor não se desvincula de seu projeto de vida.

A atuação do docente não se limita ao ensinar - apesar de essa ser sua função primeira. Alguns autores falam de polivalência quando abordam as funções docentes, pelo fato desse profissional desenvolver diversas atividades. Por exemplo, Zabalza (2004) menciona que os professores universitários, além de ensinar, desempenham as funções de pesquisar, administrar, negociar e de manter relações institucionais. Há algum tempo falava-se somente do ensino, pesquisa e extensão como tarefas docentes. Agora já se aborda a função de administração (ou gestão), que também toma tempo e exige dedicação por parte do professor.

Pimenta e Anastasiou (2002) caracterizam as funções de administração e gestão dos professores da educação superior como sendo o trabalho desenvolvido por estes “em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa, de financiamento”, entre outras atividades. Entendo que as atividades de extensão se caracterizam pela atuação da universidade junto à comunidade; pelas relações que a instituição (através de docentes, discentes e quiçá outros atores institucionais) estabelece com a sociedade. Nessas relações entre universidade e sociedade, espera-se que ocorra a socialização e a discussão dos conhecimentos provindos dos dois âmbitos.

Todavia, como e onde se forma um profissional capaz de desenvolver todas essas atividades? Ou ainda, como questionam Isaia e Bolzan (2004), ser professor da educação superior é um processo que se aprende?

Repetindo, com vistas a sintetizar, organizar e sublinhar as questões centrais a esta discussão: a formação de docentes para a educação superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico, como nos outros níveis. Para que um professor possa atuar na educação básica, a LDB de 1996 determina que o mesmo deve ter formação em curso de licenciatura, de graduação plena, em nível superior, ou formação no curso normal, em nível médio. Já para a atuação no magistério superior, a mesma Lei orienta que o docente seja preparado prioritariamente em curso de mestrado ou doutorado, não sendo necessária uma

formação específica para a docência. Em função disso, constata-se a não existência de um curso próprio para a formação do professor da educação superior no Brasil.

Na Espanha a situação parece ser a mesma. Em seus estudos sobre a formação do professor universitário, Mayor Ruiz (2007)¹⁶ defende que a formação inicial do mesmo deveria ser um “conjunto de atividades organizadas para proporcionar ao futuro docente os conhecimentos, destrezas e disposições necessárias para desempenhar sua tarefa docente” (p. 14). A autora, contudo, afirma que “esta prática como tal não existe” (p. 14). Por não ser determinada ou instituída em lei, a formação inicial do professor universitário espanhol também não ocorre da maneira idealizada e defendida por estudiosos e pesquisadores do campo, além de pelos próprios docentes.

A inexistência de formação docente enfatiza os questionamentos sobre como e onde se forma o professor universitário. Muitos dos professores universitários contam principalmente com suas experiências e vivências escolares para se fazerem professores – ou, nas palavras de Cunha (2010c, p. 51), os “docentes se inspiram, principalmente, nas práticas e valores de seus ex-professores e, com essa condição, vão se tornando professores”.

A inspiração em ex-professores faz com que, não raras vezes, os professores perpetuem práticas tradicionais de ensino. Mayor Ruiz (2009b) argumenta que essas práticas tradicionais são perpetuadas não porque os professores não querem desenvolver práticas novas, mas pelo fato de desconhecerem outras possibilidades, pela ausência de formação para a docência. Tem-se, assim, segundo Cunha (2010c), a constituição da docência superior numa perspectiva artesanal e empírica.

Compreendo que a formação do professor da educação superior não poderia reduzir-se a uma formação inicial acadêmica (como, na verdade, a de nenhum professor em nenhum nível), pois os professores formam-se em um processo que ocorre de maneira contínua. Não se aprende a ser professor ou a ensinar de maneira automática, rápida e estável. Aprende-se a ser professor de modo processual. E, obviamente, a experiência ou a prática profissional exercem grande influência sobre essa formação docente que é contínua.

Na perspectiva da formação docente contínua, Isaia e Bolzan (2004, p. 1) apontam que “ao longo da carreira, os professores vão se formando e se

¹⁶ Todas as traduções para o português apresentadas neste trabalho são de responsabilidade da autora.

(trans)formando, tendo presentes as demandas da vida e da profissão”. Assim, o professor universitário, desprovido de um processo de formação inicial, forma-se exclusiva e processualmente ao longo da própria carreira, transforma-se e constitui-se, mesclando nesse processo sua dimensão pessoal e profissional.

Araújo (2005) também evidenciou que os saberes do professor universitário são construídos em suas trajetórias, tanto profissionais quanto pessoais. Ao pesquisar os professores universitários iniciantes, sem formação específica para a docência, essa autora constatou que os saberes docentes são constituídos por meio das relações estabelecidas com os alunos, com o meio socioprofissional e nas situações de ensino-aprendizagem (ARAÚJO, 2005).

Como a formação do docente da educação superior não é regulamentada, ela “ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 154). Cunha (2010c) pondera que, em princípio, a universidade é “o espaço da formação dos professores da educação superior” (p. 49)¹⁷, havendo duas dimensões de formação legitimadas: a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) e a formação continuada. Combinando e resumindo o que apontam essas autoras: a formação docente ocorre de forma individual e/ou institucional, tem como espaço a universidade e é desenvolvida em cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou de formação continuada.

A formação docente por iniciativa individual pode ocorrer, por um lado, pela vontade pessoal do professor de formar-se para a tarefa prioritária do ensino. Por outro lado, essa formação pode ter a marca da individualidade devido à forte tendência dos professores universitários de construir sua identidade de forma individual, visto que também trabalham de forma individual, como apontado por Zabalza (2004). Uma pesquisa desenvolvida por Vivas, Becerra e Díaz (2005, p. 12) com professores universitários iniciantes também mostrou que, no contexto estudado, “o docente aprende a sê-lo através de um processo autodidata, intuitivo, empirista e solitário”.

Sobre a formação docente que ocorre por iniciativa da própria instituição de ensino na qual o professor leciona, Feixas (2002) divulga que “são numerosas as

¹⁷ Esse *espaço* de formação, quando ocupado, quando atravessado pela dimensão humana, pode transformar-se em *lugar* de formação: “A universidade, como *espaço* de formação, pode ou não se transformar em *lugar* de formação. O *lugar* representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição” (CUNHA, 2010c, p. 54).

instituições universitárias no âmbito internacional que formalizaram a formação inicial pedagógica de seus professores” (p. 1). No Brasil também há iniciativas de instituições que desenvolvem cursos de formação pedagógica para seus professores, promovidos, muitas vezes, pelos núcleos ou grupos de apoio pedagógico dessas instituições. Na visão de Anastasiou (2011), as possibilidades de abrangência e sistematização de avanços dessas iniciativas são mais consistentes e visíveis quando há participação significativa do colegiado de um curso. De todo modo, o que se identifica como problema em muitas dessas iniciativas institucionais é que elas são isoladas, apresentam limitações e não possuem caráter de continuidade.

Quanto aos cursos de mestrado e doutorado, já se sabe que a formação não se volta para a docência e sim para a pesquisa. Tampouco os Programas de Pós-Graduação em Educação formam professores ou se preocupam com a docência - os mesmos objetivam a formação de pesquisadores em educação.

Alguns cursos de mestrado e doutorado incluem em suas grades curriculares uma disciplina sobre metodologia da educação superior, com carga horária média de 60 horas¹⁸ - mas esta carga horária não dá conta de formar profissionais para a docência, ainda que a disciplina tenha importância. Assim, concordo com Pimenta e Anastasiou (2002) quando dizem que os professores da educação superior permanecem sem condições institucionais de se formar para a docência, no que depende dos cursos de mestrado e doutorado.

Reconheço que a formação para a pesquisa pode auxiliar o professor a ter mais cuidado em seus processos de observação e análise - o que contribui com o ensino. Entretanto, “não podemos tomar como ‘verdade’ absoluta que um pesquisador qualificado será um bom professor” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 194); ou, ainda, “ser um reconhecido pesquisador [...] não é garantia de excelência no desempenho pedagógico” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 190).

O pesquisador formado em um curso de mestrado ou doutorado é um especialista em determinada área do conhecimento, é um experto em certos conhecimentos científicos específicos dessa área. Esse pesquisador, ao exercer a docência, terá que trabalhar de forma diferente com o conhecimento que domina. Sendo professor terá que ensinar esse conteúdo a outras pessoas. Vejo aqui que

¹⁸ Informação baseada em Anastasiou (2011).

saber é diferente de saber ensinar. No exercício da docência, o professor precisa repensar o conteúdo, reconstituí-lo para torná-lo ensinável. Para Cunha e Zanchet (2010, p. 194) a atividade de ensino “exige a ressignificação dos conhecimentos teóricos em contextos de práticas que são peculiares e localizadas. Para ensinar, o domínio do conhecimento específico é condição necessária, mas não suficiente”.

Sendo o professor universitário um especialista em determinado conhecimento, é possível que se identifique mais com a profissão de origem e com a especialidade da formação do que com a docência. Zabalza (2004) reconhece essa possibilidade e aponta:

muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como ‘professor’ de...). Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que lêem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que freqüentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especificidades científicas do que em suas atividades docentes (p. 107).

O autor acrescenta que um dos aspectos críticos dos docentes universitários é “ter uma identidade profissional indefinida. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico [...] é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência” (p. 107). Os professores universitários, segundo Zabalza (2004), vêem a si mais como pesquisadores de um campo científico do que como professores.

Essa é uma das contradições da docência superior: a formação para a pesquisa (mestrado e doutorado) *versus* a formação para a docência. Sobre essa contradição, Sánchez Moreno e Mayor Ruiz (2006) vão dizer que a “universidade conta com um professorado com uma vasta preparação como especialistas nas diferentes áreas disciplinares, mas que, pelo contrário, apresentam uma deficiente formação pedagógica e em habilidades sociais” (p. 924). Pimenta e Anastasiou (2002), por sua vez, ponderam que na docência da educação superior existem profissionais bem qualificados em suas especialidades ou com experiências profissionais significativas, os quais, porém, desconhecem cientificamente os processos de ensino e de aprendizagem e, muitas vezes, não se perguntaram acerca do significado de ser professor.

A LDB, ao prescrever a preparação para a docência superior em cursos de mestrado e doutorado, desconsidera os saberes específicos da profissão docente.

Essa orientação aproxima-se da ideia de que para ensinar basta conhecer, ou de que quem sabe algo sabe também ensinar sobre esse algo. Contudo, a prática que se vive no dia a dia das universidades, segundo Rios (2011), faz constatar a inconsistência do mito de que quem sabe, sabe ensinar.

A orientação de *preparação* docente da LDB também revela um entendimento de que o magistério superior é uma ocupação fácil, que não requer maiores exigências. É possível concordar com a ideia de que qualquer mestre ou doutor esteja preparado para ensinar? Quem sabe pesquisar sabe ensinar? Não são necessários saberes próprios para exercer o ensino? Essas são questões que me fazem refletir sobre o docente na educação superior e sobre os saberes específicos para essa atuação.

Segundo Cunha (2010d),

Não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos, uma vez que não há legislação nessa direção. A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino (p. 34).

O vazio de orientações legais sobre cursos específicos para a formação pedagógica necessária ao exercício do magistério superior leva a supor que essa formação não é necessária. Sobre o fato Cunha (2002) pondera que isso “é uma exteriorização dos valores presentes na cultura acadêmica que estão indicando que o componente da docência não precisa ter, na universidade, o estatuto profissional que se requer para as outras profissões” (p. 47).

A inexistência da formação acadêmica para a docência superior e o desprestígio dos conhecimentos pedagógicos para a atuação em tal nível contribuem, de modo evidente, para a desvalorização do campo pedagógico e da profissão docente como um todo. A docência como um dom, como sinalizado por Cunha (2010d), “carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário” (p. 27).

Apesar das questões apontadas, parece que há na sociedade, segundo Cunha (1999, p. 132), “uma aceitação tácita do magistério como profissão. Esse construto está presente no discurso acadêmico-científico, nas manifestações sindicais e nos textos legais que explicitam as normas educativas. Essa aceitação,

porém, está cheia de contradições”. Ao concordar que a docência é uma profissão, concordo também que essa profissão deve ter uma base de conhecimentos que a legitime, como pondera Cunha (2010c).

Conforme avalia Roldão (2007), o aspecto mais frágil da profissão docente está justamente no seu conhecimento profissional. Assim, a autora defende a urgência da delimitação de um saber específico à profissão para que se invista nele como uma alavanca quanto ao crédito e reconhecimento da profissão. Para Roldão (2007), o professor profissional

é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular [...] pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente (p. 101-102).

Nessa definição do professor como profissional percebo a existência de saberes próprios à profissão, como os conhecimentos referentes ao conteúdo, conhecimentos sobre o currículo escolar, conhecimentos do processo de ensino, conhecimentos sobre os alunos, conhecimentos sobre o contexto no qual se ensina, conhecimentos sobre a aprendizagem, entre outros.

Esse rol de conhecimentos implícitos na definição do profissional professor feita por Roldão aproxima-se daquilo que Shulman (2005) denomina de categorias de base de conhecimentos da docência, compostas pelos: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educativos; e conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. Esse autor defende a existência de conhecimentos que são próprios à profissão do professor, a partir dos quais o professor deveria ser formado e avaliado.

Nóvoa (2011) também argumenta a favor da valorização do conhecimento docente, manifestando que “enquanto se considerar o ensino uma atividade ‘natural’, é difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação” (p. 5). Para ele, a profissão de ensinar não é uma atividade de transmissão de conhecimentos que se aprende somente pela prática, mas uma atividade de criação que implica conhecimentos próprios, conhecimentos referentes ao conteúdo, aos alunos, aos processos de aprendizagem. Nóvoa (2009) propõe

que os próprios professores tenham um papel predominante na formação de seus colegas professores; propõe que os professores se formem a partir de dentro, formem-se tendo como base a aquisição de uma cultura profissional, ancorada nos próprios professores, sobretudo nos mais experientes e reconhecidos. O autor faz essas propostas tendo em vista a formação de professores para a atuação em escolas básicas; entretanto, vejo a possibilidade de elas serem efetivadas também na formação do professor da educação superior.

A formação de professores, para Marcelo García (1999), também inclui distintos conhecimentos: psicopedagógicos, do conteúdo, didáticos do conteúdo e do contexto. O autor lembra que essa formação deve ter como fundamentos “os professores como profissionais, as escolas onde se ensina, os alunos a quem se ensinam e o conteúdo do ensino” (p. 24). Lembra ainda que a formação de professores deve capacitá-los prioritariamente para o desenvolvimento de aulas, ainda que essa não seja sua atividade exclusiva.

Cunha (2010d) também se refere aos saberes do docente, mais especificamente do docente universitário, e explicita que esses são relacionados ao contexto da prática pedagógica; à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; à ambiência da aprendizagem; ao contexto sócio-histórico dos alunos; ao planejamento das atividades de ensino; à condução das aulas nas suas múltiplas possibilidades; à avaliação da aprendizagem. Para a autora, esses saberes, que compõem a dimensão pedagógica da docência, se articulam, são interdependentes e também indicadores da complexidade do ser docente.

Percebo que os autores mencionados (ROLDÃO, 2007; SHULMAN, 2005; NÓVOA, 2009, 2011; MARCELO GARCÍA, 1999; CUNHA, 2010d) reconhecem e argumentam a favor da valorização dos conhecimentos próprios da docência. Para esses autores, a docência universitária não implica somente o domínio de certo conteúdo científico. Além disso, ao docente universitário são necessários conhecimentos próprios da profissão de professor, que compreendem noções de ensino, de aprendizagem, do contexto educacional, dos alunos, do profissional professor, entre outros já citados.

Reconhecer os conhecimentos próprios da docência significa requerer um comportamento profissional desse sujeito, significa que o professor terá elementos para teorizar o seu fazer, significa buscar a competência profissional do professor,

significa negar que ser professor é um dom ou vocação, significa reconhecer a instituição em que o professor trabalha como uma instituição de ensino e de aprendizagem, significa querer uma universidade que reflita sobre suas metodologias e teorias, significa acreditar que esse perfil de professor pode fazer a diferença.

É necessário ampliação e aprimoramento das iniciativas individuais e institucionais quanto à formação pedagógica dos docentes da educação superior, essencialmente no tocante a sua continuidade. É necessária também a conscientização dos professores sobre a importância de sua formação no âmbito pedagógico.

Concordo com a conclusão de Cunha (2010d), de que “Quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, reconhecemos uma condição profissional para atividade do professor” (p. 20). Valorizando o caráter pedagógico da docência e a condição profissional do professor, estar-se-á igualmente projetando uma universidade que se preocupe mais com o ensino e a aprendizagem nela desenvolvidos.

A partir da visão aqui exposta acerca da universidade, do ser professor, da formação do professor universitário e do contexto da docência universitária no Brasil, retomo a epígrafe deste capítulo e questiono: “será que queremos mesmo ter bons professores? O que temos feito por isso?” (NÓVOA, 2011, p. 09).

3 Práticas e relações pedagógicas: o professor e os alunos na aula universitária

*“a razão primeira da presença de aluno e professor na sala de aula: a prática educativa, traduzida em ensino e em aprendizagens cognitivas e afetivas”
(GRILLO, 2002, p. 217)*

A aula é uma atividade com tempo determinado, onde se desenvolve o ensino com vista à aprendizagem. É uma atividade que envolve professor, alunos e o conhecimento. Normalmente a aula ocorre numa sala de aula, definida por Cunha (1988, p. 2) como “o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar”.

Esperam-se certas ações e certos comportamentos em sala de aula; têm-se pré-definidas algumas condições para esse espaço educativo. Alguns autores, como Pimenta e Anastasiou (2002), lembram que a sala de aula pode ser identificada como sendo o santuário dos professores, na medida em que, normalmente, caracteriza-se pelo isolamento e trabalho individual do professor. Segundo Fernandes, em verbete apresentado na Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006, p. 451), sala de aula universitária é um

espaço privilegiado, um *locus* por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo um território demarcado pelos conflitos, encontros e possibilidades de construir ou destruir a capacidade humana, que é a dialética da vida: teoria e prática, conteúdo e forma, sentimento e imaginação, aceitação e rejeição.

Normalmente é em sala que a aula tem lugar. A aula pressupõe relações pessoais, interações e convivências, pois nela encontram-se os atores do processo educativo: professor e aluno, intercambiando-se entre o ensinar e o aprender. Conforme Comarú e Oliveira (2011, p. 37), a sala de aula é um “local flexível de trabalho com experiências, que tem como atores desse processo um corpo docente mediador e um corpo discente gestor de seus conhecimentos e currículo”. Sendo flexível, a aula é suscetível a mudanças no que foi planejado, impulsionadas tanto pelo professor quanto pelos alunos. Para que o processo educativo ocorra, é melhor que a aula seja um ambiente prazeroso e com relações pessoais positivas.

Segundo Zabalza (2004), muitas vezes as salas de aulas são “ambientes pouco ‘hospitaleiros’ para atrair a atenção: são frias, pouco estimulantes, desconfortáveis, etc.” (p. 217). O autor acredita que essa configuração advém da ideia de que a sala é *apenas* um lugar e que isso não tem importância para o processo de aprendizagem. A ambiência da sala de aula apresenta exigências, gera desafios, favorece e desfavorece relações entre professores e alunos.

A sala de aula revela intenções, valores, contradições, expectativas, projetos de vida, acordos grupais, concepções de ensino. Broilo, Pedroso e Fraga (2006, p. 115) encontraram em sua pesquisa que no contexto da universidade existe “uma preocupação em transformar o espaço da sala de aula em um local de encontro e de aproximação dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem”, ideia que discorda de a sala de aula ser um lugar frio. Essas autoras ponderam ainda que é

na sala de aula que os professores exercem sua influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos. É nesse espaço, também, que o professor reafirma aos seus alunos uma visão de mundo, uma visão das relações sociais, uma visão da profissão, ou seja, uma intencionalidade em relação à formação dos futuros profissionais (BROILO; PEDROSO; FRAGA, 2006, p. 120).

Visto os múltiplos condicionantes que configuram uma sala, visto as ações imprevisíveis, o incerto, o que foge do habitual da prática de ensino entre outros, não é possível prevermos o que acontecerá em aula. Com esse entendimento pode-se considerada a sala de aula como um lugar de improvisações. Grillo (2002) argumenta que a vida da aula é cada vez mais reconhecida e que, portanto, por ter vida, não possui um método certo, uma prática infalível. Destaca que se sabe que

não existe manual de Didática que apresente um modelo de docência a ser seguido com soluções para o ensino porque não existe, igualmente, um problema originado de uma causa única, relativo a uma só questão. O que se observa, no cotidiano, são situações problemáticas carreadas e difusas, de difícil apreensão pelo professor, surpreendido que é pelo insólito e inesperado e pela urgência em responder com acerto a uma situação emergente (GRILLO, 2002, p. 214-215).

A aula lida, inevitavelmente, com situações imprevisíveis; a formação do professor pode prepará-lo para que compreenda que vai lidar mais com imprevisibilidades do que com certezas quando desenvolve uma aula.

É desejável a formação de um professor que não seja um *auleiro*, *um dador de aulas* (RIOS, 2008). A aula, segundo Rios (2008), não é algo que se dá, mas algo

que deve ser feito na relação estabelecida entre professor e alunos. Assim como o professor não deve “*dar*” aulas, o aluno não deve “*receber*” aulas. Essa ideia revela a dinâmica da aula, a necessidade dos sujeitos implicarem-se nos processos de ensino e de aprendizagem, de se envolverem nas atividades. Quando se faz a aula, conforme pondera Rios (2008), o ensino é consequência (e provavelmente a aprendizagem).

Sendo a aula feita com envolvimento, participação e implicação do professor e dos alunos, é pouco provável que ela possa se repetir igualmente em uma distinta turma – pois o contexto será outro, os sujeitos serão outros e o envolvimento será outro. Isso se for permitida a participação dos alunos e se o contexto no qual a aula é desenvolvida for considerado. A aula possui um caráter de abertura, ela não é algo fechado, não é um pacote que o aluno receberá. Segundo orienta Rios (2008), a aula deve servir para transportar o aluno para além da sala de aula, para a busca de novos conhecimentos.

Ao se pensar a aula universitária, é interessante pensar também sobre quem é o aluno que toma assento nas salas. Os alunos devem ser a razão do fazer pedagógico. Há que se reconhecer que qualquer aluno é um ser humano em desenvolvimento, uma pessoa que busca mais conhecimentos. Se o aluno é do nível universitário entende-se que o mesmo é um profissional em formação, um aprendiz em busca de uma titulação profissional.

Meu conceito de aluno universitário condiz com a definição de alguns autores. Zabalza (2004, p. 188) pondera que o estudante universitário é uma “pessoa que está em um período de formação, isto é, de aprendizagem” e Pimenta e Anastasiou (2002, p. 28-29) descrevem o aluno universitário “como sujeito aprendiz, futuro profissional e cidadão que atuará e transformará, de forma mais ou menos engajada e criativa, a realidade em que viverá”.

O Censo da Educação Superior de 2010 trouxe alguns dados sobre os alunos de cursos superiores no Brasil. Um deles revelou que naquele ano, 60,9% dos alunos concluintes de curso de graduação (presencial e a distância) eram mulheres e 39,1% homens. O mesmo Censo mostrou que no “ano de 2010, metade dos alunos dos cursos presenciais tem até 24 anos, sendo que os alunos 25% mais jovens têm até 21 anos e os 25% mais velhos possuem mais de 29 anos. Em média, os alunos dos cursos presenciais possuem 26 anos” (BRASIL, 2011, p. 11).

Segundo esse relatório, nos cursos de educação a distância a realidade é um pouco distinta, com alunos com uma média de idade maior.

Pode-se dizer, a partir desses dados, que a maioria dos estudantes da educação superior presencial brasileira – 75% – é jovem. Segundo a PEC da Juventude (BRASIL, 2008), jovem é todo o sujeito com idade entre 16 e 29 anos. Os outros 25% com mais de 29 anos podem, de acordo com a PEC, ser considerados adultos. Assim, os dados informam que os sujeitos que ingressam na educação superior brasileira podem ser jovens recém-formados no ensino médio, ou adultos que resolvem dar continuidade aos seus estudos.

Ponho-me a pensar sobre essa variação da faixa etária dos alunos. Por um lado, os alunos podem estar “em plena fase de afirmação juvenil, e tudo o que o professor sugere, na concepção deles, não tem importância ou é antiquado” (ZABALZA, 2004, p. 116). Por outro lado, os alunos podem ser “adultos cujos critérios e posicionamento já estão coesos” (ZABALZA, 2004, p. 116). Se o aluno é jovem, a aula não lhe interessa. Se é adulto, a aula lhe gera posicionamentos. Ou não. Se o aluno for jovem, pode concordar com tudo que o professor fala. Se for adulto, pode discordar do professor. As possibilidades de posturas ou características dos alunos universitários são múltiplas.

Alguns alunos que chegam à universidade podem ser pessoas cansadas, responsáveis por uma família, trabalhadores e que vivem longe do local de estudo (ZABALZA, 2004). Outros podem ser aqueles que nos últimos anos se esforçaram para passar no vestibular, muitas vezes através da memorização de conteúdos e sem a criticidade desejável (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Há que se registrar que atualmente o esforço dos alunos vem sendo o de atingir um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem sido adotado como processo seletivo para o ingresso no Ensino Superior.

É possível dizer que os alunos que ingressam hoje nos cursos de graduação não possuem mais as mesmas características dos que ingressavam há 10, 20 ou 30 anos. Segundo Cunha (2010a, p. 76), a “democratização do acesso fez com que segmentos sociais, antes distantes dos bancos acadêmicos, adentrassem nos seus espaços impondo, dessa forma, exigências pedagógicas não previstas”. A democratização do acesso torna a educação superior menos elitista ou como sendo o privilégio de alguns. Essa situação provoca também a reflexão sobre uma configuração emergente de universidade (CUNHA, 2010a) e da docência superior.

Zabalza (2004), a respeito da realidade espanhola, constata que a heterogeneidade dos alunos de graduação aumentou em sentido horizontal e vertical. O sentido horizontal se refere ao aumento do número de alunos de diferentes classes sociais e localizações geográficas; o sentido vertical é relativo ao aumento de alunos de diferentes faixas etárias (ZABALZA, 2004). Os mesmos aspectos podem ser identificados na realidade brasileira e requerem o repensar das práticas pedagógicas desenvolvidas na universidade.

A heterogeneidade dos alunos revela o desafio que se impõe ao professor universitário, de ter que lecionar, trabalhar com e para essa diversidade de estudantes. Se as características dos alunos que chegam à universidade mudaram, esperar-se-ia que mudasse também a forma de atuação do professor. Essa mudança – ou não – das práticas docentes depende do professor e das condições que o mesmo possui para tal.

É possível que, em alguns casos, a turma de alunos com a qual o professor venha a trabalhar distancie-se de suas expectativas. O professor pode esperar por um ideal de aluno e, em aula, não encontrá-lo. Esse fato pode fazer com que o professor crie rótulos e atribua ou negue valores aos alunos. Segundo Zabalza (2004), os professores universitários tendem a rotular os estudantes irregularmente e de forma negativa, atribuindo-lhes ou não qualidades de preparação, esforço, preocupação cultural, preguiça, ambição, entre outras. Essa forma de ver os alunos, conforme o autor, evidencia o modo como o professor os trata e “cria um círculo vicioso no jogo de expectativas: esperamos pouco porque os consideramos pouco capazes; dessa forma, eles se sentem menos comprometidos e rendem menos por perceberem que esperamos pouco deles” (2004, p. 210).

É desejável que o professor conheça seus alunos, estabeleça um diálogo com eles para saber quem são, quais suas expectativas, quais suas necessidades e também em que aspectos pode melhorar sua prática de ensino. Se a turma for numerosa essa tarefa não será fácil, requerendo a criação de uma estratégia específica – afinal, os alunos são seres humanos em formação, com anseios e sentimentos que precisam ser conhecidos e considerados.

Nesse sentido Pimenta e Anastasiou (2002, p. 193) argumentam que os “alunos são sujeitos históricos e contextualizados, com características e especificidades próprias, a serem conhecidas no processo de efetivação do ensino e da aprendizagem”. O aluno é possuidor de um conhecimento e vai para a aula com

ideias prévias. Segundo Cunha (1988), o aluno, situado historicamente, possui um saber que lhe é próprio e que precisa ser valorizado e reelaborado em aula.

Conhecer os alunos e lecionar com e para esses alunos pode se tornar um diferencial da prática pedagógica - principalmente a prática universitária, onde essa ação poucas vezes se estabelece devido ao distanciamento, ao pouco contato entre professor e alunos, ao pouco tempo de convivência em aula. Para Cortesão (2006), é necessário que o professor produza conhecimentos sobre os alunos e use

esse conhecimento para repensar formas (e até conteúdos) de trabalho que possam ir ao encontro dos interesses, que valorizem os saberes, que não desrespeitem os valores, que aproveitem as competências que os alunos sempre têm, seja qual for sua origem social e étnica, mas que a sociedade e a escola actuais nem aproveitam nem valorizam, e nem aceitam (p. 69).

A autora propõe que se o professor não quiser correr o risco de extinção deve usar o *dispositivo de diferenciação pedagógica*, que consiste em conhecer os alunos e produzir conhecimentos para os mesmos. Nessa concepção o professor torna-se um investigador, um ator, e não um mero reproduzidor. O professor que apenas reproduz o conhecimento, que não conhece seus alunos, que não trabalha para emancipar seus alunos, segundo Cortesão (2006), corre o risco de extinção, pois seu trabalho pode facilmente ser substituído por alguma tecnologia, como vídeos, materiais interativos ou livros.

A prática pedagógica *diferenciada* deve, então, além de ensinar o conteúdo, ensinar a pensar sobre ele e não somente perpetuá-lo. Todavia, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 204-205) denunciam que “muitos processos de ensino em curso na universidade não passam de meras reproduções de mini-palestras ou reunião de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto”. Como já argumentado e segundo alguns teóricos, como Rios (2008) e Pimenta e Anastasiou (2002), o professor não é um dador de aulas, a aula não deve ser assistida, mas construída pelo trabalho conjunto de professor e alunos, conforme o contexto e as características dos sujeitos envolvidos no processo.

O ensino e a aprendizagem são atividades que exigem a implicação tanto do professor quanto dos alunos. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 208) lembram que o ensino é uma “atividade do professor e do aluno, acentuado na atividade do primeiro” e que a aprendizagem é uma “atividade do professor e do aluno, acentuada na atividade do segundo”. Professor e aluno são responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem; o aluno não é totalmente inocente quanto ao insucesso

do processo de ensino, assim como o professor não é totalmente irresponsável pelo insucesso da aprendizagem.

É na prática pedagógica da aula que professor e alunos interagem, interatuam, estabelecem vínculos, exercem ações um sobre o outro. Desse modo, o que a pessoa é, o que a pessoa sente, o que a pessoa espera, é revelado na relação que se cria entre esses sujeitos, assim como tais aspectos afetam a qualidade do ensino (ZABALZA, 2004). Concordo com Zabalza (2004) quando diz que as estratégias organizacionais do ensino adotadas pelo professor são projetadas e escolhidas com o objetivo tanto de satisfazer as necessidades pessoais quanto as do trabalho docente e refletem valores que diferem de pessoa a pessoa.

Apesar das especificidades dos contextos e dos sujeitos envolvidos nas práticas docentes universitárias, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), constatam-se

características muito comuns a diferentes instituições, sejam de regiões próximas, sejam distantes, não comportando muitas variações no tocante a questões metodológicas; ou seja, a forma de ser professores e alunos na sala de aula parece já estar definida (p. 144).

Mas como o professor universitário aprende a desenvolver as aulas e não cair na prática de “*dar*” aulas ou mini-palestras? Como já mencionado, normalmente o profissional que ingressa no magistério superior foi formado para a pesquisa, através de seu curso de mestrado e/ou doutorado. De acordo com Cunha e Zanchet (2010, p. 190) existe “um pressuposto inquestionável de que a pesquisa qualifica o ensino e sobre ele há uma tácita concordância que todos ratificamos”. Porém, as mesmas autoras questionam: “Os saberes que sustentam a pesquisa serão suficientes para a realização de práticas pedagógicas significativas?” (p. 190).

Aos mestres e doutores que ingressam no magistério superior são cobrados saberes próprios ao ensino, com os quais possivelmente não tiveram contato acadêmico. É provável que esses mestres e doutores, ao exercerem a prática docente, se deparem com algumas dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Jesus (2002), esses professores podem manter-se distantes dos alunos, ou reprovarem-nos maciçamente, tendo a compreensão de que assim serão bons professores.

A pouca preocupação com os conhecimentos pedagógicos dos docentes universitários tem, segundo Cunha (2001), raízes históricas e sociais. Os

conhecimentos pedagógicos legitimados para a docência superior, explica a mesma autora (2010d, p. 30), “vinculam-se aos valores do campo científico e às estruturas de poder da organização corporativa do trabalho”. Deste modo, o exercício da docência superior não é livre das influências do modo de produção ou das estruturas de controle e poder da nossa sociedade.

Tendo em vista a não exigência de saberes pedagógicos próprios para a docência superior, indago se o ensino nesse nível é uma atividade complexa. Se é, para quem é? De que forma é? Para pensar sobre tais questões, trago algumas ideias sobre o ensino como atividade complexa.

Conforme Zabalza (2004) ensinar é uma atividade complexa, por exigir, entre outros aspectos, conhecimento da disciplina que se leciona, dos alunos, do modo de ensinar, das condições de trabalho. O ensino é um fenômeno complexo para Pimenta e Anastasiou (2002), por ser uma prática realizada por e com seres humanos em determinado contexto, prática essa modificada pela ação e relação entre esses sujeitos. Pela convergência de aspectos teóricos e práticos, pelo enfrentamento do cotidiano escolar, por responder ao para quem, para que e o que, o ensino é considerado uma ação complexa para Grillo (2002). Para Mayor Ruiz (2007) o ensino é uma tarefa complexa e incerta, porque nela intervêm muitas variáveis que não são fixas nem universais. Concordo com as definições de ensino desses autores e com o reconhecimento de que essa é uma tarefa complexa.

Reconheço também que o professor é uma autoridade profissional, por exercer influência intelectual sobre os alunos, ter conhecimento sobre determinado campo e, por isso, ser considerado como um importante profissional. Libâneo (1993) reconhece três tipos de autoridade que o professor exerce: 1. a autoridade profissional, referente ao domínio da matéria; 2. a autoridade moral, referente ao conjunto das qualidades da personalidade do professor, sua dedicação, sensibilidade, caráter; e 3. a autoridade técnica, referente às capacidades, habilidades e hábitos pedagógico-didáticos. Vale ressaltar que por mais que entenda que o professor é uma autoridade, não compreendo que essa autoridade seja contraditória ou incompatível com relações empáticas e de respeito com seus alunos.

Ainda, recordo Nóvoa (1995), que pondera que as opções feitas pelo professor cruzam sua maneira de ser com sua maneira de ensinar e desvendam sua maneira de ensinar na sua maneira de ser. Ademais, as relações estabelecidas

entre professor e alunos, as práticas pedagógicas, o ensino e a aprendizagem, não ocorrem no vazio, mas são práticas situadas e influenciadas pelo contexto.

O ser humano não é sujeito somente de aprendizagens cognitivas. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 78) argumentam que nós, seres humanos, “conhecemos com as teorias, com o conhecimento elaborado, com a nossa experiência. Mas também conhecemos por intermédio das emoções, do olhar instrumental, da sensibilidade, da cognição, do afeto”. Somos seres humanos integrais, inteiros, e aprendemos e conhecemos também por inteiro.

O ensino é uma atividade relacional, interativa, e é constituído por práticas que envolvem as emoções, a sensibilidade e o afeto. Veiga (2007) aponta que o ensino responde a três desafios: o primeiro, o de ser uma tarefa humana; o segundo, o de abarcar a dimensão afetiva, o compartilhamento e a interação; o terceiro refere-se ao seu papel cognitivo. Ensinar, portanto, não envolve somente o conhecimento cognitivo; o ensinar insinua a interligação do racional e do emocional.

O ensino é interativo e relacional por ser desenvolvido com sujeitos determinados (professor e alunos), os quais detêm características próprias e variadas. O ensino, por ser relacional, não está livre de confrontos e embates. A atividade de ensino está sujeita a enfrentamentos e discórdias entre professor e alunos e aos desafios do cotidiano da prática pedagógica.

Ao indagar os professores sobre o significado de ensinar, Veiga (2007) encontrou muitos dos aspectos aqui já referidos sobre esse processo. Os professores colaboradores da sua pesquisa responderam que ensinar “significa interagir, compartilhar”, “exprime afetividade”; “pressupõe construção de conhecimento e rigor metodológico” e “exige planejamento didático” (VEIGA, 2007, p. 21-27 *passim*). Flores (2009), por sua vez, ao dialogar com professores da escola básica, iniciantes na profissão, percebeu que os mesmos enfatizaram o ensino como uma atividade eminentemente relacional e que abarca, além do conhecimento, a dedicação e o entusiasmo dos sujeitos professor e alunos.

Compreendo que o clima relacional que envolve professor e alunos é um fator determinante das práticas pedagógicas que ocorrem na aula. As relações entre esses sujeitos, sejam elas positivas ou negativas, interferem nos processos de ensino e aprendizagem, bem como na constituição/afirmação dos sujeitos.

As relações estabelecidas entre professor e alunos podem ser vistas tanto pelo lado emocional quanto pelo cognitivo – entendimento tido também por Libâneo

(1993). O autor explana que a interação professor e alunos ocorre pelo aspecto cognoscitivo (referente à comunicação do conteúdo e às tarefas dos alunos) e pelo aspecto sócio-emocional (relativo às relações entre professor e alunos e às normas do trabalho docente). No mesmo sentido, Feixas (2002) destaca que as relações entre professor e alunos são classificadas em de tipo acadêmico e de tipo pessoal. Albert (1986), por sua vez, em pesquisa desenvolvida com estudos sobre a relação professor-alunos, vai dizer que todos esses estudos apontam para um fator cognitivo/profissional e um fator relacional/empático. Este autor considerou, para a categoria relacional, as seguintes características dos professores: compreensão, simpatia e humor, conhecimento das necessidades dos alunos, ajuda para resolver problemas pessoais, amizade, atualização com a realidade dos jovens. Já para a categoria cognitiva, considerou: preparo quanto ao conteúdo, explicação, esforço para que os alunos entendam, uso de distintas técnicas para desenvolver os conteúdos, responsabilidade.

Apesar do reconhecimento dessas duas dimensões na relação professor e alunos, vejo que alguns professores não valorizam ou não se sensibilizam com os aspectos afetivo-emocionais que estão implícitos no processo educativo, apreciando somente o aspecto cognitivo.

Concordo com a ideia de que a organização do trabalho docente é entremeada por muitos fatores, entre eles as “relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula” (LIBÂNEO, 1993, p. 249), que tornam as práticas pedagógicas humanas, interativas e relacionais. Além do mais, concordo com o achado de Araújo (2005), que aponta que os professores (no caso estudado eram iniciantes) constroem os saberes referentes à docência universitária também pelas relações estabelecidas com os alunos. Contudo, ressalto que essas relações, mais especificamente as relações do jovem professor universitário iniciante e seus alunos, são carentes de investigações.

Via de regra, a relação professor e alunos possui como pano de fundo o conteúdo ou, conforme Cunha (1991, p. 147), “a relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino”. Nesse sentido, a forma como o professor se relaciona com sua área de conhecimento é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. O gosto pelo conteúdo, a paixão pelo conhecer e ensinar determinados tópicos, são revelados nas ações educativas do professor em aula. A

relação do professor com o conteúdo, seja ela de interesse ou de desinteresse, é transmitida aos alunos.

A metodologia de ensino adotada pelo professor também pode ser reconhecida como um fator para o estabelecimento de relações entre professor e alunos, distanciando ou aproximando esses sujeitos. Existem inúmeras metodologias e estas podem envolver mais ou menos os alunos nos processos educativos.

No trabalho de Zanchet et al. (2012b) encontro alguns aspectos referentes à relação professor universitário - mais especificamente os iniciantes - e seus alunos. Os achados da pesquisa dessas autoras mostram que os professores se sensibilizam com as relações estabelecidas com os alunos e compreendem que estas trazem exigências complexas à sua atuação docente. Os professores envolvidos nessa pesquisa também reconheceram dificuldades no seu relacionamento acadêmico com os alunos, vinculadas, principalmente, à mobilização mais autônoma dos estudantes quanto aos processos de ensino e aprendizagem. Constatado, com isso, que nem sempre as relações entre professor e alunos são serenas e livres de inquietações.

O aluno universitário deveria estar em aula para aprofundar conhecimentos e construir novos com auxílio do professor. Esse contexto cria uma relação entre professor e aluno em que os mesmos podem intercambiar funções: quem aprende pode ensinar e quem ensina pode aprender; ou, quem forma se forma e quem se forma também forma (FREIRE, 1996). Para Isaia e Bolzan (2004, p. 1), isso se traduz da seguinte forma: “a docência superior ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que professores e alunos intercambiam as funções de ensinantes e aprendentes, não tendo, nenhum deles, o monopólio exclusivo de uma delas”.

Os alunos assumem papéis importantes no processo de socialização dos professores, bem como no processo de legitimação (ou não) desses profissionais. Normalmente os alunos têm grande influência quanto aos créditos de sucesso ou de fracasso atrelados aos professores. Flores (2009) evidenciou que “as reações (positivas ou negativas) dos alunos influenciam, de forma ampla, as atitudes e práticas dos professores e seu sentido de auto-eficiência” (p. 80). O exercício profissional docente, permeado pela avaliação da prática docente por parte do

aluno, pode tornar possível que o professor universitário desenvolva-se, forme-se continuamente, tanto no aspecto profissional como no pessoal.

A motivação também pode ser um aspecto da relação professor e alunos. Para Jesus (2002), ela é fundamental para ambos. Quanto aos alunos, a motivação é importante “para a sua aprendizagem e sucesso acadêmico”; quanto aos professores, é fundamental “para a realização profissional do próprio professor e para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (JESUS, 2002, p. 113). Se esses sujeitos estão motivados, o clima relacional entre os mesmos tende a ser positivo. Entretanto, o autor ressalva que atualmente a motivação, tanto de professores quanto de alunos, é baixa - o que deverá ter influência no relacionamento estabelecido e mantido entre eles.

Posso imaginar que tanto professor quanto alunos esperam ter um clima relacional positivo em aula. Questionando professores em formação sobre o clima da aula que almejam, Grillo (2002) encontrou que estes valorizam a “afetividade como um fator positivo na aprendizagem, destacando-se a relevância do equilíbrio entre a seriedade e o bom humor, os quais aproximam aluno e professor, sem comprometer o rigor pela docência” (p. 222).

É interessante pensar no equilíbrio entre a seriedade e o humor em aula. Sendo a aula um lugar de convivência humana, espera-se que as ações que ali ocorrem envolvam a firmeza no trato com o conteúdo e o afetivo no trato com o humano. O humor em sala de aula pode revelar-se através do riso. Cunha (1988) observou, através de pesquisa, que o “rir juntos torna as pessoas mais próximas” e que este fenômeno, “ao ter lugar entre o professor e o aluno, contribui para desmistificar as relações autoritárias” (p. 130). Cunha (1988) também constatou que os alunos admiram o senso de humor no professor, mas não se sentem confortáveis para usá-lo em suas relações com os mestres.

Cunha pondera que “quanto mais o professor é próximo do aluno, mais influência ele tem sobre seu comportamento” (1991, p. 157). Assim, se o professor conseguir se aproximar dos alunos, terá melhores condições de acompanhar sua formação e suas aprendizagens. No entanto, questiono: qual é a proximidade que o professor universitário consegue estabelecer com seus alunos? Com a massificação do ensino o número de turmas aumentou, bem como a quantidade de alunos por turma. Há quem diga, como Zabalza (2004, p. 115), que a “massificação reduziu e

empobreceu as formas de contato entre professores e alunos, [...] ampliou-se a distância entre professor e aluno”.

É importante refletir também sobre as condições que o professor universitário possui de se aproximar dos alunos e conhecê-los. Em alguns casos o professor não tem condições de conhecê-los, de dar-lhes a devida orientação – ou não faz questão disso, como aponta Zabalza (2004):

Para muitos professores, não é imprescindível conhecer seus alunos, ao menos conhecê-los pessoalmente. Em outros casos, essa possibilidade nem sequer existe, em especial nos casos de grupos muito numerosos. Os alunos transformam-se, assim, em ‘sujeitos invisíveis’. Nesse caso, o problema já não é a expectativa criada em torno deles, mas o fato de que não existe expectativa alguma, pois não existe relação (p. 212).

O autor considera que a aprendizagem dos sujeitos é condicionada pelas expectativas presentes entre professores e alunos. Da mesma forma, Cunha (1991) anuncia: “Não há dúvida que existe entre os alunos e professores um jogo de expectativas relacionadas ao respectivo desempenho. A escola como instituição social determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera” (p. 149). Vejo que a sociedade também cria expectativas quanto à conduta e às funções a serem desempenhadas pelo professor e pelos alunos.

Algumas vezes o professor universitário pode esperar que seus alunos tenham as características que ele próprio tinha quando estudante universitário. Ante essa expectativa, Pimenta e Anastasiou (2002) ponderam que o professor pode se decepcionar com as manifestações dos alunos. Entendo que o contexto mudou, os alunos também mudaram, e as lembranças de estudante que o professor guarda de si podem não servir mais.

A pesquisa de Cunha (1988) evidenciou que os professores valorizam nos alunos sua dedicação aos estudos, sua habilidade de leitura, seu prazer em aprender, seu senso crítico e seu posicionamento ante o conteúdo. Percebo com isso que esses professores valorizam o aluno ideal, aquele com disposição para e interesse em aprender.

Conforme já mencionado, Zabalza (2004) constatou que os professores universitários têm a tendência de rotular seus alunos e esperar pouco dos mesmos. Pimenta e Anastasiou (2002) também referem que de “maneira geral, a visão dos docentes sobre as turmas de alunos com que trabalham é bem pouco positiva” (p. 229). Se conseguíssemos atuar para reverter esse quadro, daríamos outro sentido

aos processos de ensino e aprendizado. Professores e alunos motivados, envolvidos, comprometidos, entusiasmados, confiantes uns nos outros, criam condições favoráveis para o ensino e a aprendizagem.

Os alunos também possuem expectativas quanto a seus professores, como evidenciou Cunha (1988) em sua pesquisa com alunos de ensino médio e superior. Conforme Cunha (1988), o *bom professor* esperado pelos alunos é intelectualmente capaz, afetivamente maduro, demonstra entusiasmo em ensinar, é sério no trato da matéria, mostra gosto pelo seu campo de saber, é exigente, cobra tarefas e é o protagonista principal da ação pedagógica. A pesquisa de Cunha (1988) evidencia que os alunos da educação superior, por mais que sejam jovens maduros e menos dependentes de seus professores, também criam expectativas sobre os professores e estas condicionam suas aprendizagens. Através dos achados da pesquisa de Cunha (1988), também percebo que os alunos não reconhecem como *bom professor* aquele que é bonzinho, liberal e permissivo. Percebo ainda que a expectativa dos alunos, via de regra, aproxima-se de uma idealização de professor, de um professor ideal.

As expectativas que os alunos possuem sobre cada professor são muito particulares ao seu modo de ser aluno. Zabalza (2004) pondera que em

um mesmo grupo, os estudantes respondem de maneira muito diferente às expectativas do professor, ao seu modo de orientar a aprendizagem, aos reforços, etc. Isso quer dizer que os alunos processam, cada um a seu modo (em função da própria experiência anterior), as intervenções e as transações sugeridas ao longo do processo de ensino (demandas mútuas, trocas verbais e não-verbais, sentimentos de simpatia ou de antipatia, apoio ou exigência, etc.) (p. 211).

Em uma mesma turma existem distintos grupos de alunos: os só estudantes, os estudantes trabalhadores, os mais dedicados, os menos dedicados, os que cumprem as tarefas e os que as esquecem, entre outros. Assim, dependendo de suas características, o aluno criará expectativas sobre o professor e escolherá sua forma de se aproximar ou se distanciar desse professor.

Após apresentar algumas considerações referentes à aula, aos alunos, ao professor e às relações professor-conhecimentos-alunos tenho bases para pensar e questionar mais especificamente sobre as particularidades das aulas desenvolvidas por jovens professores universitários iniciantes e as relações que eles estabelecem com seus alunos de graduação.

4 Professor universitário iniciante: iniciação à docência e transição de estudante a jovem professor

“A inserção profissional no ensino [...] é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores têm de realizar a transição de estudantes a professores. É um período de tensão e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal (Borko, 1986).” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 113)

Durante os últimos anos, os estudos e pesquisas sobre o professor iniciante, tanto da escola básica quanto da educação superior, vêm aumentando significativamente. Antes, eram poucos os olhares sobre essa fase da docência, principalmente da universitária. Agora, com as novas configurações da universidade, com a expressiva contratação de novos professores, a temática vem ganhando espaços de discussão e é tema de investigações.

Para Mayor Ruiz (2009b), o professor iniciante é uma figura singular sobre a qual vêm crescendo os estudos, principalmente pelo aumento significativo do número desses profissionais. Bozu (2010) também chama a atenção para o fato de a temática do professor iniciante, no âmbito da formação de professores, estar sendo muito estudada atualmente.

Entendo que o professor iniciante na docência merece uma particular atenção, pois esta é uma etapa relevante da carreira, uma etapa de afirmação ou negação do ser docente. Também concordo com Marcelo García (2009b, p. 2) quando alega que o período da inserção profissional do professor é “uma das etapas mais importantes, mas também mais desatendidas, do processo de aprender a ensinar”.

Como já mencionado, na Universidade Federal de Pelotas - contexto desta pesquisa - o número de alunos mais que duplicou em 6 anos. Tal fato acarretou a contratação de mais professores, por vezes iniciantes, para a instituição de ensino.

Em um levantamento feito no portal do Departamento de Pessoal da UFPel¹⁹ percebi o crescimento do número de professores da Instituição, que apresento na tabela a seguir:

Ano	Número de professores admitidos
2006	43
2007	6
2008	94
2009	158
2010	151
2011	101
2012	84
2013	167
2014	52

Tabela 2: Número de professores admitidos na UFPel (2006-2014)

Em grande medida pela adesão da UFPel ao REUNI em 2007, é que se percebe, a partir de 2008, uma expressiva admissão de professores. Pela tabela vê-se que de 2008 a 2014 foram admitidos 807 professores, professores iniciantes na Instituição, que passaram ou estão passando pela fase de inserção profissional nesse novo contexto de trabalho. Cabe esclarecer que os professores iniciantes aqui referidos são iniciantes na Instituição e não necessariamente iniciantes na profissão docente - esses ingressantes podem ter tido experiências docentes em outras instituições de ensino.

Frente a essa ampliação da Universidade - seja no que diz respeito ao número de vagas para o ingresso em cursos de graduação, à estrutura, ao número de professores contratados²⁰ – concordo com Cunha (2012b) quando pondera que

Olhar o início da carreira como condição preferencial decorre da preocupação crescente com a universidade em tempos de expansão. No caso do Brasil, considerando a rede acadêmica federal, a renovação de quadros tem sido significativa e acompanha uma política de interiorização e/ou de atendimento de classes sociais menos favorecidas (p. 8).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 38) também demonstram preocupação quanto à “expansão quantitativa da educação superior e ao conseqüente aumento do

¹⁹ Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/servicos/pessoal.php>>. Acesso em: 07. jan. 2015.

²⁰ Vejo que se ampliou o número de alunos e de professores na Universidade, mas reconheço a grande disparidade entre a quantidade de novos alunos ingressantes em relação à quantidade dos novos professores contratados.

número de docentes”. Segundo as autoras, esses novos professores, muitas vezes, “são professores improvisados” (p. 38), sem a devida formação para desenvolverem as atividades de ensino. O aspecto da formação (ou falta de) do professor universitário, já discutido anteriormente, mostra-se latente quando penso na inserção de jovens profissionais no magistério superior.

Trago algumas reflexões sobre as condições nas quais os professores universitários iniciantes estão sendo recebidos. Segundo Cunha (2010b, p. 6), esses novos professores “não encontram nos ambientes que os acolhem uma cultura de valorização das práticas pedagógicas”. Entendo que não basta ampliar o número de vagas e contratar novos professores para a educação superior. O contexto dessa ampliação requer também que a instituição que os acolhe pense sobre a formação desses professores.

Todo professor passa por diferentes etapas de formação. A fase de iniciação ao ensino é uma dessas etapas. A formação inicial e a continuada são algumas das outras fases. As etapas da formação do profissional docente, conforme Marcelo García (1999), apresentam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais e psicológicas. Essas exigências podem ser simultâneas, ou específicas e diferentes a cada etapa da formação. Portanto, o professor iniciante também passa por tais exigências.

Mas o que é um professor universitário iniciante? O que significa ser iniciante? Pela literatura da área, o professor iniciante recebe diferentes denominações: novato, novel, principiante, inexperiente, jovem, novo, aprendiz. Considero professor universitário iniciante o docente da educação superior que inicia seu trabalho de ensino nesse nível e, portanto, tem pouco tempo de trabalho nessa profissão. Adiante indicarei que a ideia de “pouco tempo” varia para diferentes autores.

Amparo-me em Bozu (2010) para definir o professor universitário iniciante. Para a autora, “novel é qualquer aspirante a um lugar de trabalho [...] que começa a exercer um ofício ou uma atividade e é ainda inexperiente nela” (p. 58); é “uma pessoa geralmente jovem, sem experiência, que aprende uma arte, ofício ou faculdade ou que começa uma atividade pela primeira vez” (p. 58). Assim, se o profissional em questão é um professor, iniciante é “aquele recém-graduado da universidade que exerce a docência pela primeira vez em uma instituição educativa.

Caracteriza-se por ter pouca ou nenhuma experiência docente prévia” (BOZU, 2010, p. 58).

Lembro que a graduação do professor iniciante não o preparou para a docência superior; formou-o para a atuação em uma área profissional específica, ou para a atuação no magistério em escola básica.

Feixas (2002) define o professor universitário iniciante como “um professor jovem, recém-graduado, com alguma experiência profissional e com menos de três anos de experiência docente em uma instituição universitária” (p. 1). Alinho-me com Feixas (2002) para definir o professor universitário iniciante como aquele que possui no máximo três anos de experiência docente, mas registro que alguns autores, como Marcelo García (2009a) e Bozu (2010), consideram iniciante aquele com até 5 ou 7 anos de experiência. Diferentemente da autora, contudo, entendo que pode ocorrer de esse professor universitário iniciante não possuir nenhuma experiência profissional, sequer em sua área de formação.

Nas definições de professor universitário iniciante de Bozu (2010) e Feixas (2002), ressalto a menção à palavra jovem. Mayor Ruiz (2009b, p. 64) destaca que os jovens professores principiantes chegam à universidade “com capacidades atualizadas e ideias frescas” e “têm grande disposição para empreender projetos inovadores”. Já Feixas (2000, p. 4) aponta que o jovem “professor iniciante muitas vezes mostra grande entusiasmo e dinamismo na nova tarefa”.

Segundo Mayor Ruiz (2009b) e Vivas; Becerra e Díaz (2005), o professor iniciante encontra-se em um período de angústias, inseguranças, temores, dúvidas e incertezas, independente do nível educativo em que se insere. Todo começo implica reconhecimento e ambientação, pois envolve o desconhecido e o medo de errar. Mayor Ruiz (2009b) identifica que no início da carreira o professor pratica o ensaio e erro e executa práticas pouco reflexivas - o que vai mudando com o passar do tempo. De outra forma, Vivas; Becerra e Díaz (2005, p. 12) destacam que em início de carreira, pela insegurança e despreparo do professor, “seu trabalho de ensino geralmente se limita somente à aula” e ele não se sente seguro em aclarar dúvidas com os professores mais experientes, por medo de ser visto como incompetente.

Nos primeiros anos de experiência docente é formada e consolidada “a maior parte dos hábitos e dos conhecimentos que [os professores] utilizam no exercício da profissão” (BOZU, 2010, p. 56). As vivências desse período, os erros e acertos nos processos de ensino e de aprendizagem são significativos e definidores para a

constituição dos professores. Contudo, essa fase expressiva não exclui a concepção da formação docente como um processo contínuo.

Em pesquisa realizada em 1991, Marcelo García (1999, p. 113) verificou que “os professores principiantes são profissionais que se preocupam com o seu aperfeiçoamento como docentes, mas com consciência de que a sua formação é incompleta”. Os professores, quando ingressam na docência, seja superior ou de escola básica, não estão prontos para encarar todos os enfrentamentos diários dessa profissão. Constantemente o profissional vai ser desafiado a rever conteúdos, repensar formas de ensinar, mudar posturas, aprofundar teorias, refletir sobre sua prática.

Zabalza (2004), porém, ressalva que em alguns casos os docentes iniciantes estagnam-se em seu crescimento profissional; por serem “incapazes, por si mesmos, de desenvolver as competências próprias do exercício docente, acabam se acomodando às poucas exigências das etapas iniciais do desenvolvimento profissional” (p. 142). Sem experiências profissionais anteriores e com raros conhecimentos sobre a prática de ensino, o professor em início de carreira, na ausência de apoio e colaboração de companheiros de ensino e da instituição, pode sentir-se desamparado, sozinho e incompetente para desenvolver sua função de ensino.

Marcelo García (2009b) também aponta que os professores iniciantes, de qualquer área de conhecimento ou qualquer nível de ensino, frequentemente querem instruções passo a passo sobre como desenvolver a prática pedagógica: “querem aprender como gestionar a aula, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gestionar grupos... Em geral estão muito preocupados com o ‘como’ e menos com o ‘porque’ e ‘quando’” (MARCELO GARCÍA, 2009b, p. 5). Também pode ocorrer de o professor iniciante preocupar-se em *como* ensinar e esquecer-se de *para quem* está ensinando.

A preocupação com o domínio do conteúdo é outra constante nos professores universitários iniciantes. Como habitualmente não foram formados para a docência, não são conhecedores de metodologias e práticas de ensino. Deste modo, esses professores focam-se no domínio do conteúdo a ser trabalhado e têm neste um ponto de apoio, acreditando que assim estarão seguros no desenvolvimento de suas práticas docentes.

O domínio do conteúdo é um aspecto destacado por Feixas (2000) ao descrever três etapas do início da docência universitária. A autora aponta que na primeira etapa do início da docência, a principal preocupação do professor iniciante é “superar a insegurança e o nervosismo inicial, mostrar autoridade e respeito, demonstrar que sabe do que fala, ganhar o interesse da turma, controlá-la e transmitir o conteúdo de suas matéria de maneira clara”. Na segunda fase, quando o professor terá maior domínio do conteúdo e da gestão da turma, ele se preocupará em melhorar as estratégias metodológicas utilizadas para o ensino, intencionando também motivar os alunos. Somente na terceira etapa é que “o professor olha o estudante como um sujeito ativo e o ajuda em seu processo de aprendizagem, tentando se conectar com seus conhecimentos e habilidades prévias” (FEIXAS, 2000, p. 7). Feixas (2000), ao caracterizar essas três etapas do início da carreira docente, refere-se ao que chama de desenvolvimento pedagógico do professor, alegando que de início sua prática é mais egocêntrica e, com o seu desenvolvimento, passa a ser mais construtivista.

É na iniciação à docência que o professor universitário se dará conta de que saber é diferente de saber ensinar e de que para ser professor não lhe basta dominar o conteúdo. Durante os primeiros anos de docência os professores terão de compreender melhor o conhecimento específico que dominam, terão de estudar novamente o conteúdo, reconstruí-lo para torná-lo ensinável, torná-lo compreensível ao aluno. É nesse sentido que Shulman (2004) distingue o conhecimento do conteúdo (o conteúdo em si, ou fatos, conceitos e princípios) do conhecimento pedagógico do conteúdo (a ensinabilidade de tal conteúdo), ambos necessários para uma atuação docente consciente.

Pelas dificuldades existentes no início da carreira docente, essa fase vem sendo referida por alguns autores - como evidenciado no estudo de Flores (2009) - como “nade ou afunde”, “prova de fogo”, “rito de passagem”, “ensaio e erro”. Para Marcelo García (2009a), o primeiro ano da docência pode ser chamado de ano de sobrevivência, de descobrimento, de adaptação, de aprendizagem e de transição. O autor acrescenta ainda que a inserção profissional na docência muitas vezes é feita pelo modelo “aterrissa como pode”. Todos esses modos de nomear expressam a ideia de que na iniciação à docência o professor trabalha de maneira individual e solitária, em um vire-se como puder, e se puder.

No início da carreira docente o professor pode vivenciar sensações positivas ou negativas. Segundo Feixas (2002, p. 1), se as experiências iniciais do professor “são gratificantes, a impressão e transferência é positiva; se as primeiras experiências são negativas e estão associadas a sentimentos de desencanto e fracasso, a impressão é negativa e desenvolve comportamentos similares no futuro”. Logo, a iniciação é balizadora da afirmação ou negação profissional docente. Aqueles que permanecem na carreira, que se implicam no seu desenvolvimento profissional, criam um preparo tático para a docência e vão se distanciando da insegurança, da incerteza e do despreparo.

Para Bozu (2010), a iniciação à docência é um período de choque: “em termos gerais este período se caracteriza pela confrontação inicial com a complexa realidade do exercício profissional, com a transição da vida de estudante à vida mais exigente do trabalho” (p. 63). O choque se dá no reconhecimento da realidade educacional, que pode não condizer com as expectativas do professor. É na iniciação ao ensino que o professor terá de interiorizar regras do estabelecimento escolar e definir seus princípios de atuação para tal contexto. O choque da iniciação também se refere à transição de pensamento ou de atitudes da perspectiva de aluno para a perspectiva de professor. No período da iniciação à docência o professor se dará conta de que algumas ideias que tinha como aluno já não lhe servem mais como professor e, portanto, necessita passar, como diz Flores (2009), pelo processo de (re)análise de suas crenças e práticas.

É interessante refletir também sobre como estão sendo recebidos os professores iniciantes na carreira do magistério: como são definidas disciplinas, turmas, carga horária, horários de aula? Alguma escolha é dada ao professor iniciante? Marcelo García (2009b) faz uma provocação quanto a esses aspectos:

Que podemos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitantes e difíceis? Algo assim ocorre no ensino. Em geral, têm sido reservado aos professores iniciantes os centros educativos mais complexos e salas de aula e horários que os professores mais experientes têm rejeitado (p. 9).

Além de serem destinadas aos professores iniciantes as atividades tidas como aborrecidas ou difíceis, aos mesmos são exigidas as mesmas responsabilidades de um professor universitário experiente. Via de regra, é dessa forma que a profissão recebe os professores iniciantes, não oferecendo a eles um cuidado especial ou particular.

Na ausência de políticas que rejam a situação, a valorização (ou não) da iniciação à docência vai variar conforme o contexto, a instituição, a unidade acadêmica, a divisão administrativa, os colegas de trabalho. A inserção de um docente universitário pode diferir, por exemplo, de departamento a departamento em uma mesma universidade: alguns colegas professores podem ser mais receptivos do que outros de diferentes departamentos ou de um mesmo departamento; alguns departamentos podem incentivar a boa acolhida aos professores iniciantes, outros não.

Existem algumas iniciativas institucionais de iniciação à docência universitária, como as relatadas por Alliaud (2011); André (2012); Marcelo García (2009b); Mayor Ruiz (2009b). Uma são mais burocráticas e formais, outras mais preocupadas com a formação do profissional professor e sua integração no novo contexto de trabalho. As diferentes iniciativas de iniciação à docência podem constituir-se em programas de acompanhamento, assessoramento, mentoria ou tutoria (por parte de um professor experiente) ao professor iniciante.

O presente estudo interessou-se por examinar uma situação, determinada e particular, que se torna cada vez mais comum na iniciação à docência universitária – trata-se da inserção de professores jovens, em plena transição de estudantes a professores. Dessa forma, considero necessário, aqui, esclarecer alguns termos e algumas decisões da pesquisa. Utilizando-me das ideias de Bourdieu (1983), que argumenta que juventude é apenas uma palavra e que as divisões entre as idades são arbitrárias, não são dadas e são construídas socialmente, traço a minha definição para o conceito de jovem utilizado nesse trabalho. A condição de jovem professor universitário iniciante, nesta pesquisa, é delimitada pela idade máxima de 32 anos, por no máximo 3 anos de experiência docente, e pela obtenção do título de doutor há 3 anos, no máximo. O limite de 32 anos de idade foi estabelecido considerando que esse seria tempo suficiente para que o sujeito fizesse, em sequência ou com pequena distância de tempo entre um nível e outro, seus estudos de graduação, mestrado e doutorado. Se alguém ingressa na universidade como aluno com 18 anos, leva de 4 a 6 anos no curso de graduação, mais 2 anos no curso de mestrado e 4 anos no curso de doutorado, será um jovem doutor com idade entre 28 e 30 anos. Este doutor, nessa faixa de idade, se ingressar na docência, será um professor universitário com idade próxima à dos seus alunos – pois, segundo o

Censo da Educação Superior de 2010, os alunos universitários da educação superior presencial do Brasil têm, em média, 26 anos.

Em estudo com professores universitários iniciantes, Feldkercher, Zanchet e Souza (2014) observaram que

é normal que haja proximidade de idade e de tempo escolar com os alunos, aspecto que é destacado pelos professores. Alguns deles destacam que isto facilita o entendimento dos comportamentos, angústias e desejos dos estudantes. Outros, ao contrário, percebem mais o componente do desafio presente nesta proximidade - especialmente na relação com os alunos com mais idade que eles, que às vezes apresentavam posições menos flexíveis e em geral têm mais experiência de vida (p. 81).

Talvez esse professor universitário – que tem proximidade de idade com seus alunos – mantenha com os mesmos uma relação diferente da estabelecida pelos professores mais experientes. Segundo Cunha (1988, p. 79), há os professores “mais jovens que localizam neste fator a sua facilidade em construir ‘um mundo comum’ com seus alunos, referindo-se ao fato de falarem a mesma linguagem, viverem os mesmos desafios etc.”. Talvez, por outro lado, esse professor se sinta desafiado pelos alunos, devido à proximidade de suas idades. As possibilidades produzidas pela aproximação de idade entre o jovem professor universitário iniciante e seus alunos, e como isso incide nas relações estabelecidas entre eles, despertam meu interesse e curiosidade - e foi o que também investiguei.

Ressalto o que aponta Zabalza (2004): “não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência, ou, não estando, que ele mesmo tome decisões oportunas para estar” (p. 141). No mesmo sentido, Cunha e Zanchet (2010) observam que há casos de

jovens que acorrem à carreira docente, na expectativa de encontrar um espaço de profissionalização. Estimulados a realizarem seus cursos de mestrado e doutorado, aprenderam a trajetória da pesquisa e, em geral, aprofundam um tema de estudo verticalmente, num processo progressivo de especialização. Quando se incorporam à educação superior nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação (p. 190).

Esses jovens professores que ingressam na carreira docente estavam, durante um período de tempo significativo e recente, na condição de estudantes. A passagem da condição de estudante para a de professor ocorre praticamente de um dia para o outro. Essa transição, porém, não será livre de turbulências, pois, como

destaca Feldkercher (2014, p. 96), “antes [eles] tinham como principal objetivo aprender, agora precisam se esforçar para cumprir a sua principal função que é a de ensinar”.

Esse recém-estudante e agora professor universitário sente-se professor? Ele se identifica mais com o ser aluno ou com o ser professor? Será que ocorrem conflitos nessa transição de aluno a professor universitário? Estes também foram alguns dos questionamentos que moveram esta pesquisa.

Shulman (2005) traz uma possibilidade de resposta a essas questões ao ponderar que os aprendizes que se tornam professores transitam no sentido ida e volta. Isso significa que o então professor terá que voltar a ser aprendiz para ser um professor. Esse é o movimento pelo qual passa todo aquele que deseja continuar aprendendo. Ao mencionar que o “trânsito entre a condição de aluno e a de professor não é em um só sentido”, Shulman (2005, p. 17) traz a ideia de que qualquer professor precisa aprender, atualizar seus conhecimentos, tornar-se aprendiz para, assim, estar mais preparado para ensinar seus alunos.

Sobre aqueles que estão aprendendo a ensinar, Shulman (2005) avalia que seus

processos de desenvolvimento de estudantes a professores, desde um estado de perícia como aprendizes até seu noviciado como professores, revela e ilumina os complexos corpos de conhecimentos e habilidades que se necessitam para ser um professor competente. O resultado é que o erro, o êxito e o refinamento - em uma palavra, o desenvolvimento do conhecimento do professor - são observados privilegiadamente e a câmera lenta (p. 6).

Marcelo García (1999), por sua vez, argumenta que o professor sofre mudanças ao passar de estudante a professor principiante e que essas mudanças “sucedem-se através de uma série de estádios e transições [...]. O que leva à mudança são, fundamentalmente, fatores de maturação do indivíduo e fatores interativos entre as características pessoais e a estimulação que recebem do meio” (p. 113-114).

Como já mencionado, a aprendizagem do ofício de ensinar também se dá, em parte, pela observação que os professores iniciantes tiveram, como estudantes, de seus professores e de suas práticas. Autores como Cunha (1988), Marcelo García (1999), Feixas (2000), Arroyo (2000), Lima (2002), Flores (2009) Cunha e Zanchet (2010), Anastasiou (2011), Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004) e Mayor Ruiz (2007) destacam a influência de ex-professores sobre a forma de ser professor.

De modo geral, esses autores reconhecem que o que os professores são também é resultado das influências dos professores que tiveram. Na sequência, apresento destaques de alguns desses autores no que se refere a essas influências.

Cunha (1988) relata que as principais influências que os *bons professores*²¹ identificam terem recebido englobam suas histórias como alunos e suas relações com ex-professores. Os bons professores pesquisados por Cunha (1988) mencionaram que reconhecem a influência, tanto positiva quanto negativa, recebida de seus ex-professores; que procuram reunir características desejáveis de cada um dos professores que tiveram; que foram marcados pelas atitudes negativas de seus ex-professores, as quais não repetem com seus alunos; que entre as atitudes positivas lembradas de ex-professores destacam o domínio do conhecimento, a organização metodológica da aula, as relações democráticas com os alunos, a honestidade e o amor à profissão. Interessante perceber que as lembranças desses sujeitos sobre seus antigos professores referem-se tanto a aspectos da dimensão profissional quanto da dimensão afetiva.

Entendo, então, que os professores ingressam na docência superior com crenças bem implantadas sobre o ser professor. Marcelo García (1999) considera que

os estudantes que iniciam um programa de formação já possuem algumas concepções, conhecimentos e crenças enraizados e interiorizados em relação ao que se espera de um professor, qual o papel da escola, o que é um bom aluno, como se ensina, etc. (p. 85).

O que Marcelo García afirma também é o que ocorre com o professor universitário iniciante: ao ingressar na carreira do magistério superior, este já possui pontos de vistas sobre as práticas docentes, advindos de suas vivências como aluno, de suas observações dos professores que teve ao longo da vida.

Para Feixas (2000), a aprendizagem da docência por observação pode ocorrer: 1. como estudante, observando seus próprios professores em suas atividades diárias; 2. como professor, observando seus companheiros professores; e 3. como professor, observando seus próprios erros e tentativas. Com base nessas

²¹ A autora faz essas ponderações a partir de pesquisa realizada com professores do ensino médio e de nível superior. Segundo Cunha (1998, p. 24), o “bom professor” carrega “uma idéia valorativa referenciada num tempo e num lugar. [...] os bons professores ainda trabalham, preponderantemente, na perspectiva da reprodução do conhecimento – paradigma dominante – e que esta é uma posição aceita pelos alunos. [...] Estes professores desenvolvem um grande número de habilidades de ensino (fazer perguntas, variar estímulos, organizar o contexto da aula, etc.) e apresentam muitas qualidades humanas e afetivas no trato com os alunos e com o conteúdo de ensino”.

três proposições são criados modelos ou anti-modelos de docência, que são imitados ou recusados pelo professor.

O professor, seja ele atuante na educação básica ou superior, tem o privilégio de ter passado longos anos de sua vida convivendo com profissionais professores. Quanto a esse aspecto, Flores (2009) refere:

Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram em um curso de formação inicial, os futuros professores já conhecem o contexto no qual exercem sua atividade, as escolas ou as aulas. O contato prolongado com a futura profissão, através da observação de seus professores, afetará, em maior ou menor medida, seu entendimento e sua prática de ensino, como alunos candidatos a professores, ou como professores principiantes (p. 61).

Quanto à aprendizagem da docência pela observação, concordo com Pimenta e Anastasiou (2002) quando alertam que muitas vezes o que os professores sabem sobre a docência advém de suas experiências como alunos e do senso comum do que é ser professor. As autoras registram que os professores sabem sobre o ser professor,

mas na maioria das vezes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, que se impõe, é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para ver-se como professores nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam (p. 79).

Entre outros, as autoras destacam dois aspectos importantes da docência superior que merecem atenção: 1. o professor deve assumir a identidade docente e 2. os conhecimentos da experiência não são suficientes para a constituição desse profissional. Estes dois aspectos (ou problemas) podem ser compreendidos como inerentes ao início da carreira docente.

Reafirmo, mais uma vez, minha preocupação com os profissionais que ingressam no magistério superior sem formação pedagógica ou experiência docente. Os professores iniciantes caracterizam-se por estar se construindo como docentes. O entendimento de Bozu (2010) é de que no primeiro ano de docência o professor desenvolverá sua própria identidade profissional, reorganizará conhecimentos, valores, atitudes e conceitos em busca da sua forma de ser docente. Conforme palavras de Cunha e Zanchet (2010, p. 190), os “jovens que acorrem à carreira docente”, em seus primeiros anos de experiência, terão “de construir sua profissionalidade, isto é, definir estilos de docência em ação”.

No início da carreira docente o professor pode ter uma identidade frágil, por vezes desafiada pelos seus alunos e colegas professores. Bozu (2010) aponta que no início da carreira o professor

encontra mais dificuldades e resistências em sua atividade docente; dificuldades em como adaptar-se a uma nova situação, que lhe transmite muitas vezes uma certa insegurança; resistências por parte da escola, dos alunos ou dos professores que integram uma cultura comumente compartilhada e taticamente aceita (p. 63).

A insegurança pode estar relacionada à falta de formação específica para a docência superior, à falta do domínio dos conhecimentos específicos da profissão docente. Cunha e Zanchet (2010), ao estudarem professores universitários iniciantes, evidenciaram que estes reconheceram terem sido formados para a pesquisa, e que se mostraram preocupados com sua formação pedagógica. Os professores universitários iniciantes pesquisados por Coelho (2009), Feixas (2002), Mayor Ruiz (2001) e Vivas; Becerra e Díaz (2005) também mencionaram que sentem limitações em suas atividades docentes devido a sua inexperiência e falta de formação para a docência.

As cinco pesquisas mencionadas (CUNHA; ZANCHET, 2010; COELHO, 2009; FEIXAS, 2002; MAYOR RUIZ, 2001; VIVAS; BECERRA; DÍAZ, 2005), desenvolvidas em diferentes contextos (Brasil, Espanha e Venezuela) apontam para as necessidades formativas do professor universitário iniciante. Por vezes são necessidades básicas, relacionadas à vida universitária, sua organização e funcionamento. Por outras, são necessidades mais específicas da aula, do fazer pedagógico. Essas necessidades poderiam ser sanadas através de um projeto de formação docente, pelo acompanhamento ou por atividades de assessoramento.

No entanto, os professores iniciantes ingressam em instituições de ensino onde muitos dos profissionais experientes desenvolvem trabalhos de maneira individual. Em seus estudos com professores universitário iniciantes, Zanchet et al. (2012a) assinalaram a falta de solidariedade e o comportamento de indiferença dos professores mais experientes para com os novatos. Vivas; Becerra e Díaz (2005) também registram o trabalho solitário dos professores iniciantes.

Vivas; Becerra e Díaz (2005) registram ainda que os professores universitários novatos não têm a oportunidade nem de pesquisar nem de aprender a ensinar junto com os professores experientes. Caso similar ao revelado por essas autoras em contexto venezuelano parece ocorrer no ingresso à docência nas

instituições brasileiras. Os professores ingressantes habitualmente não recebem nenhum tipo de tutoria e têm pouca chance de desenvolverem trabalho em conjunto com seus companheiros mais experientes, fato que pode ser comum devido a inexistência de políticas institucionais que incentivem tais iniciativas.

Ademais, frequentemente é destinada aos professores universitários ingressantes uma carga horária de trabalho extensa, com a justificativa de que, por serem iniciantes, têm uma suposta maior disposição para o trabalho. Vivas; Becerra e Díaz (2005) e Feixas (2002) confirmam essa excessiva carga horária dos iniciantes - que acarreta falta de tempo para planejar, para dialogar com outros professores, para compartilhar experiências. A pressão do tempo pode se caracterizar como uma dificuldade da docência superior, que se agrava na situação dos professores iniciantes, principalmente pela sua inexperiência ante os vários desafios diários da profissão.

Feixas (2002) também aponta que os professores principiantes

lamentam não dispor de um espaço onde intercambiar experiências e resolver dúvidas acerca de sua docência com professores expertos. Também lhes é difícil [...] estabelecer contatos com professores do departamento e faculdade. Parece indicar mais uma vez a dificuldade de trabalhar de maneira conjunta (p. 1).

Devido a esses problemas de carga horária excessiva e da inexistência de lugares para o diálogo, Vivas; Becerra e Díaz (2005) e Mayor Ruiz (2009b) defendem que se destine aos professores universitários iniciantes uma carga horária razoável para poderem participar de atividades de formação para o ensino, integrar-se satisfatoriamente em atividades de ensino, pesquisa e extensão, criar lugares de discussão e trocas com os professores mais experientes, ler, atualizar-se e preparar o material para o desenvolvimento de suas aulas.

Cunha e Zanchet (2010, p. 192) realçam outra dificuldade de “alguns professores novos - especialmente os que atuam na educação superior - o desafio está em ser reconhecido e legitimado pelos pares num contexto de competição acadêmica cada vez mais acirrada”. O trabalho individual pode estimular essa concorrência. A valorização profissional do docente, por ser pautada principalmente na produção científica, também pode fazer com que a competição acadêmica seja perpetuada.

Se questionados, os alunos também avaliam a atuação dos professores iniciantes. Mayor Ruiz (2007) buscou saber como os alunos avaliavam seus

professores iniciantes e verificou que, de forma geral, eles os avaliam positivamente. Entre os aspectos que obtiveram avaliação positiva dos alunos estão o domínio do conteúdo e o respeito mútuo entre professor e alunos. Entre os aspectos que podem ser melhorados pelos professores iniciantes os alunos citaram a habilidade para conseguir a participação dos alunos nas discussões em aula, a criatividade no uso de técnicas, a destreza para formular perguntas que instiguem o pensamento crítico dos alunos, a habilidade de selecionar atividades que induzam o raciocínio e a habilidade de modificar tarefas quando os alunos parecem aborrecidos.

Tanto as limitações detectadas pelos professores universitários iniciantes na carreira quanto as detectadas pelos seus alunos podem ser amenizadas ou sanadas se existirem lugares reconhecidos de diálogo para a formação docente desses profissionais. O que ressalta é que o professor iniciante vivencia uma fase de transição marcada por muitas aprendizagens e muitas tensões. Essa fase merece uma atenção especial, sendo um objeto pertinente para o desenvolvimento de estudos.

5 Os aportes metodológicos da pesquisa

“Escrever é iniciar uma aventura que não se sabe onde nos vai levar; ou melhor, que, depois de algum tempo, se sabia não ser mais possível abandonar. Enquanto não chegarmos a isso de não conseguir mais deixar mais de escrever, não estamos ainda escrevendo para valer. Pesquisar também é isso.” (MARQUES, 2006, p. 93)

Entendo que o referencial teórico que sustenta a pesquisa faz parte das escolhas metodológicas do trabalho, pois ele também delinea os caminhos a serem trilhados. Porém, nesta seção, detenho-me nas escolhas de cunho teórico-metodológicas que desenharam o trajeto da pesquisa, tendo em vista os objetivos do trabalho. Visto que os aportes metodológicos servem de guia para o encontro das respostas ao problema de pesquisa enunciado, eles assumem grande relevância no contexto de todo o trabalho investigativo.

Ao pesquisar, o pesquisador se propõe pensar, questionar, buscar soluções para algo que desconhece. Para Pádua (1996) a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas, uma atividade de busca, de indagação, de investigação, de inquirição da realidade, uma atividade que nos permite elaborar um conhecimento ou um conjunto de conhecimentos sobre determinada realidade.

Assim, retomo o **problema** que moveu esta pesquisa, enunciado da seguinte maneira: Quem são os jovens professores universitários iniciantes, como se fazem docentes e como se relacionam com os alunos em aula? Nesse problema estavam impregnados os seguintes questionamentos: Como é vivenciada a transição de estudante a professor universitário no período da iniciação à docência? Quais as implicações da condição jovem para o professor que inicia a docência? As recentes vivências estudantis interferem na aprendizagem da docência e no modo como ensinam? Quais são as relações estabelecidas em aula entre os professores e seus alunos de graduação? Quais são as referências para que o jovem professor iniciante atue como professor e organize as suas aulas? Tais problemáticas surgiram a partir do reconhecimento de que:

- o número de professores universitários no Brasil está crescendo;

- pessoas jovens estão se tornando professores universitários, o que gera a aproximação de idade entre professor e alunos;
- os recém-doutores - formados para a atividade de pesquisa - que ingressam na docência, ao mesmo tempo em que são desafiados a construir suas identidades docentes, são desafiados a exercer a atividade de ensino junto aos alunos;
- o recém-estudante, muitas vezes de maneira solitária, precisa se fazer professor e organizar a sua prática de ensino.

Nesse contexto, o **objetivo geral** da pesquisa foi: investigar, analisar e estudar teoricamente os jovens professores universitários iniciantes na tentativa de compreender quem são, como se fazem docentes e o que fazem em aula na relação com os alunos. A partir disso, elenquei como **objetivos específicos**: 1) compreender o processo de transição de estudante a professor universitário e, conseqüentemente, sua condição de ser jovem; 2) caracterizar os alunos de graduação e descrever as vivências estudantis dos professores para, a partir disso, compreender as relações estabelecidas entre eles; 3) compreender e analisar o processo de aprendizagem da docência vivenciado pelos professores em seus primeiros três anos de magistério e; 4) descrever e analisar as aulas desenvolvidas pelos professores iniciantes.

A partir do problema e dos objetivos da pesquisa fiz escolhas teórico-metodológicas e aqui as apresento, com o entendimento de que estas podem oportunizar uma melhor compreensão de todo o processo da investigação e de seus condicionantes.

Destaco que o projeto desta pesquisa foi submetido ao e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Educação Física²² da Universidade Federal de Pelotas. Essa submissão objetivou o registro do trabalho e a orientação quanto à ética da pesquisa com seres humanos.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994) esse tipo de abordagem adota o ambiente natural como fonte direta dos dados, considera o pesquisador como instrumento-chave da investigação e é uma pesquisa descritiva. Os mesmos autores dizem ainda que na pesquisa de

²² Visto que a Faculdade de Educação da UFPel não possui Comitê de Ética, enviei-o para o Comitê da ESEF. A submissão foi feita no dia 15 de outubro de 2012 e aprovado em 22 de novembro de 2012, com protocolo nº 048/2012.

abordagem qualitativa os pesquisadores se preocupam com o processo e não apenas com os resultados, tendem a analisar os dados intuitivamente, e definem o significado como preocupação essencial da pesquisa. A partir desses princípios desenvolvi a pesquisa aqui apresentada.

A pesquisa assumiu um caráter exploratório e descritivo. Para Triviños (1987), no estudo exploratório o pesquisador “aumenta sua experiência em torno de determinado problema”, como também “parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva” (p. 109). O estudo descritivo, segundo Triviños (1987), propõe-se conhecer a realidade pesquisada, suas características e problemas, e propor uma descrição detalhada dos fatos e fenômenos estudados. A diversidade dos dados provindos das observações de aulas, das entrevistas com os jovens professores, dos questionários aplicados aos alunos e a riqueza no detalhamento das pessoas, situações e acontecimentos imprimiram o caráter exploratório e descritivo dessa pesquisa.

O contexto da pesquisa foi a Universidade Federal de Pelotas, pelo vínculo da pesquisadora com a instituição, pela acessibilidade e conseqüente facilidade na coleta dos dados. Essa Universidade, fundada em 1969, conta com cursos de graduação e de pós-graduação em nível de residência médica, especialização, mestrado profissional, mestrado e doutorado. A Universidade possui 5 Campi, a saber: Campus do Capão do Leão, Campus da Palma, Campus da Saúde, Campus das Ciências Sociais e o Campus Anglo. A UFPel também participa do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito do qual oferece cursos na modalidade de educação a distância. Atualmente a Instituição conta com 101 cursos de graduação presenciais²³. A investigação no contexto da UFPel facilitou o estabelecimento do contato entre pesquisadora e ambiente natural no qual se fez a coleta dos dados através da pesquisa de campo. A escolha da UFPel também ocorreu por ela possuir características similares a de outras Instituições Federais de Ensino Superior no tocante aos professores iniciantes. Cabe ressaltar que no primeiro semestre de 2008 foi implantado o Programa REUNI na UFPel, o que, dentre outros efeitos, trouxe o ingresso de novos professores efetivos para a instituição.

²³ Informações disponíveis em: <<http://portal.ufpel.edu.br/historico/>>. Acesso em: 07. jan. 2015.

O desenvolvimento da pesquisa seguiu as seguintes etapas:

- * 1ª etapa: levantamento dos possíveis professores colaboradores da pesquisa e contatos. Cada professor colaborador indicou uma de suas turmas de graduação e esses alunos também foram convidados a participar da pesquisa;
- * 2ª etapa: coleta dos dados por meio de observações das aulas dos jovens professores universitários iniciantes, questionários aplicados a uma turma de cada professor e entrevistas com os professores;
- * 3ª etapa: organização e análise dos dados coletados;
- * 4ª etapa: elaboração do relatório da pesquisa.

Na primeira etapa da pesquisa fiz um levantamento, através do Portal da Universidade²⁴, dos professores da UFPel admitidos por concurso público em 2010, 2011 e 2012, considerando o máximo de três anos de experiência docente para o momento da coleta dos dados. Em seguida analisei as informações contidas nos currículos *lattes*²⁵ de cada professor. Nessa análise selecionei possíveis colaboradores, de acordo com os seguintes critérios de inclusão: 1. não possuir curso: de nível médio na modalidade Normal, de licenciatura, de formação pedagógica; 2. ter menos de três anos de experiência docente; 3. ter iniciado a graduação em ou a partir do ano de 1997; e 4. não possuir há mais de 3 anos o título de doutor. A escolha desses critérios ocorreu devido ao foco de interesse da pesquisa: o primeiro critério se justifica pelo fato de excluir da amostra aqueles sujeitos que apresentam indicativos de terem tido em suas formações discussões sistematizadas sobre ensino/educação. No segundo critérios elejo somente aqueles professores universitários que se caracterizam como iniciantes na carreira docente. No terceiro critério está a tentativa de limitar a idade dos possíveis professores colaboradores em até 32 anos, o que talvez os aproximassem à idade dos seus alunos. Finalmente, no quarto critério está a condição desse professor ter estado recentemente na condição de estudante.

Posteriormente a esses movimentos, enviei *e-mail*, através da Plataforma Lattes do CNPq, para alguns professores, consultando-os sobre a disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Iniciei o envio para aqueles professores que haviam concluído seus cursos de doutorado no ano de 2011, contemplando

²⁴ Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/servicos/pessoal.php>>. Acesso em: 12 maio 2012.

²⁵ Cadastrados na plataforma lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Consulta realizada em 12 de maio de 2012.

professores dos dois gêneros (homens e mulheres) que atuavam em diferentes cursos. Enviei um total de 13 *e-mails* e obtive 10 retornos. Marquei um encontro e conversei pessoalmente com esses 10 professores, apresentando-me, apresentando-lhes a pesquisa e explicando-lhes a implicação deles no estudo. Nessa conversa também verifiquei se o professor possuía até 32 anos de idade e confirmei as informações obtidas no seu currículo *lattes*: não ter a formação para exercer a docência, ter menos de 3 anos de experiência docente e não possuir há mais de 3 anos o título de doutor. Desses 10 professores, 1 não estava de acordo com o critério de inclusão da idade, 1 teria somente mais quatro semanas de aula com sua turma de graduação (o que foi considerado pouco tempo para a coleta de dados) e 2 optaram por não participar da pesquisa (um da área da matemática e um da área da economia). Assim, alcancei o número de 6 professores colaboradores.

A seleção de 3 professores e 3 professoras para a pesquisa foi intencional. Encontrei mais facilmente as professoras mulheres para participarem (os 4 *e-mails* enviados foram respondidos, as 4 queriam participar mas somente 3 estavam de acordo com os critérios) do que os professores homens (dos 9 *e-mails* enviados, 6 foram respondidos. Desses, 2 professores desistiram, 1 não estava de acordo com os critérios e os outros 3 participaram). Iniciei o contato virtual com os professores no dia 20/11/2012²⁶ e fechei a amostra de 6 professores no dia 21/01/2013.

No contato inicial que fiz com os colaboradores também planejamos e agendamos as etapas posteriores de coleta de dados: turma, horários e data de início das observações. A amostra foi limitada em 6 professores devido às condições de tempo para o acompanhamento das aulas e para assim ter uma melhor compreensão dos processos transitórios de estudantes a professores de cada um deles, do relacionamento que estabeleciam com seus alunos, de suas aprendizagens da docência e da construção de suas aulas. Aos 6 professores que aceitaram participar da pesquisa foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 4) em duas vias, sendo uma para a pesquisadora e outra para o colaborador. Alguns desses professores, para resguardarem-se, também sugeriram que se enviasse uma carta de apresentação da pesquisa ao colegiado dos seus cursos, o que foi providenciado.

²⁶ Posterior à qualificação do projeto de tese, que ocorreu no dia 19/11/2012.

Desde o primeiro encontro, notei uma grande disponibilidade dos seis professores para colaborar e dialogar, o que me motivou para o desenvolvimento do estudo. Percebi que os professores identificaram-se com a temática da pesquisa e já no primeiro momento relataram-me particularidades de suas vivências. Todos foram muito solícitos e 4 deles, inclusive, indicaram outros professores possíveis colaboradores, que apresentavam as características que eu procurava²⁷. Notei que a maioria desses jovens professores tinha o desejo de conversar sobre suas experiências docentes iniciais. Vi que eles se mostraram sensíveis ao desenvolvimento da minha pesquisa de doutorado e alguns até ressaltaram a importância do trabalho para seus alunos. Entendo que isso ocorreu também pelo fato de que eles recentemente haviam concluído suas teses e eram conhecedores do processo. Compreendo que esses fatores também deram forma e teor aos dados encontrados durante a pesquisa.

No quadro a seguir apresento algumas características dos professores colaboradores da pesquisa. Respeitando o gênero, identifique-os com nomes fictícios, para preservar suas identidades. Também para preservar suas identidades optei por não revelar o curso de formação e de atuação desses professores.

	Fabiana	Guilherme	Laura	André	Rafaela	Caio
Idade	30	30	32	28	28	31
Ano de início e de término da graduação	2000-2004	2000-2004	1998-2001	2002-2007	2002-2005	1999-2004
Área de formação (CNPq)	Ciências Agrárias	Ciências Exatas e da Terra	Ciências da Saúde	Ciências Agrárias	Ciências da Saúde	Engenharias
Ano de conclusão do doutorado	2011	2010	2010	2012	2011	2011
Área de atuação (CNPq)	Ciências Agrárias	Ciências Exatas e da Terra	Ciências da Saúde	Ciências da Saúde	Ciências da Saúde	Engenharias
Ingresso na docência UFPel	02/2012	02/2011	08/2010	09/2012	09/2011	02/2011
Tempo de docência	1 ano	2 anos	2 anos e 7 meses	6 meses	1 ano e 6 meses	2 anos

Quadro 2: Caracterização dos jovens professores iniciantes colaboradores da pesquisa.

A partir das informações contidas no quadro, é possível constatar:

* os professores possuíam de 28 a 32 anos de idade;

²⁷ Cheguei até a professora Laura pela indicação da professora Fabiana, sua irmã. Outros professores também me indicaram colegas professores do departamento/curso, porém não os contatei porque quis contemplar professores que atuavam em diferentes cursos de graduação.

- * os professores iniciaram seus cursos de graduação entre 1998 e 2002 e concluíram-nos entre 2001-2007. Fazia de 11 a 5 anos que eles possuíam seus títulos de graduados;
- * eles eram formados em quatro áreas do conhecimento e atuavam nas mesmas quatro áreas, com exceção de um único professor, que atuava em um curso de área de conhecimento diferente daquela do seu curso de graduação;
- * os professores com maior tempo de titulação de doutor concluíram seus cursos em 2010 (há 3 anos). Dos demais professores, 3 concluíram o doutorado em 2011 e 1 em 2012. Portanto, todos os professores estavam recentemente na condição de estudante;
- * quatro professores ingressaram na docência no mesmo ano em que concluíram seus cursos de doutorado;
- * os professores tinham entre 2 anos e 7 meses e 6 meses de experiência docente na UFPel.

Ademais, todos os colaboradores eram professores adjuntos, possuíam um vínculo de dedicação exclusiva e cursaram sequencialmente seus cursos de graduação e pós-graduação. Três possuíam curso de especialização e todos eram mestres e doutores. Um deles havia feito pós-doutorado. Esses dados mostram que esses professores têm uma larga trajetória de estudos e possuem um alto grau de especialização em determinada área do conhecimento, mais especificamente em um tema de pesquisa.

Optei por pesquisar professores que vivenciavam a mesma fase da carreira docente - a iniciação -, que cursaram sequencialmente seus estudos, que pertenciam a uma mesma geração e que iniciavam a carreira docente na mesma instituição de ensino. Apesar dessas semelhanças, considero que cada um dos professores vivenciou experiências formativas diferentes, possui valores particulares e atua em áreas e disciplinas específicas, o que gera especificidades a cada forma de atuação docente.

Para investigar a relação professor-alunos e as aulas desenvolvidas pelos jovens professores, considerei válido ouvir também os alunos. Como sinaliza Cunha (1991), entendo que os alunos são portadores de expectativas em relação a seus professores. Optei (devido ao tempo e para conhecer melhor a turma e a relação estabelecida com o professor) por acompanhar e ter como colaboradores da pesquisa somente uma turma de alunos de graduação de cada professor. A

turma/curso foi indicada pelo professor, de acordo com a agenda da pesquisadora, e os alunos foram convidados a participar de maneira voluntária através do preenchimento de um questionário. Assim, não previ um número mínimo ou máximo de alunos participantes, eles colaboraram por adesão, totalizando 146 alunos. No primeiro dia de observação, em cada uma das seis salas de aula, apresentei-me para os alunos, expliquei os objetivos da pesquisa, avisei-os de suas participações voluntárias, argumentei que não revelaria suas identidades e esclareci que de nenhuma maneira eles seriam prejudicados, quer pessoal, quer academicamente. Antes do preenchimento do questionário, expliquei novamente aos alunos os objetivos da pesquisa e informei-os de suas implicações na mesma. Junto ao questionário apresentei-lhes um TCLE²⁸. No seguinte quadro apresento algumas características referentes aos alunos:

	Fabiana	Guilherme	Laura	André	Rafaela	Caio
Número de alunos da turma	50	23	44	17	37	22
Número de alunos participantes	24	17	32	20 ²⁹	35	18
Alunos participantes por gênero	9 alunos, 15 alunas	9 alunos, 8 alunas	10 alunos, 22 alunas	20 alunas	35 alunas	10 alunos, 8 alunas
Idade dos alunos participantes, entre... anos e ...anos	18-33	21-50	21-32	19-38	19-30	18-33
Média de idade dos alunos participantes	22	34	23	22	23	21

Quadro 3: Dados dos alunos.

Nas turmas de Laura e Caio todos os alunos presentes em aula no dia da aplicação do questionário responderam-no. Nas turmas de Fabiana, Guilherme, André e Rafaela não foram todos que quiseram participar. Para distinguir os gêneros, os participantes foram identificados com a expressão Aluna ou Aluno. Em

²⁸ Vide Apêndice 5.

²⁹ André desenvolvia a mesma disciplina optativa em duas turmas do curso. Uma turma tinha aulas pela parte da manhã e outra pela tarde. Os conteúdos e a organização da disciplina foram os mesmos nas duas turmas. O dia da aplicação do questionário na turma do professor André foi o dia da prova final da disciplina, em que as duas turmas estavam reunidas no mesmo horário e na mesma sala. Portanto, alunas de ambas as turmas responderam ao questionário. Como o questionário não era identificado e o caráter da disciplina foi o mesmo, optei por considerar todos os questionários retornados.

cada turma os questionários retornados receberam um número, iniciando pelo 1. Para distinguir os alunos de cada turma acrescentei o nome do professor posterior à identificação de cada aluno. Exemplos: Aluna 1 - professora Laura; Aluna 32 - professora Laura; Aluno 1 - professor Guilherme; Aluna 17 – professor Guilherme.

A partir das informações contidas do quadro, é possível constatar:

- * há uma diferença expressiva no número de alunos da turma de um professor para outro;
- * com exceção da turma da professora Fabiana, considerei como muito bom o número de alunos participantes na pesquisa de cada turma (comparando-se o número total de alunos da turma com o número total de participantes da turma);
- * dos 146 alunos participantes da pesquisa, 108 eram alunas e 38 alunos;
- * todas as alunas de André e Rafaela eram mulheres;
- * a idade dos alunos variou de 18 a 50 anos e a média geral da idade foi 24 anos.

Ademais, dos 146 alunos, 129 eram solteiros, 14 casados, 2 separados e 1 era viúvo. Esses dados já demonstram a heterogeneidade das salas de aulas e a diversidade dos alunos de graduação.

A segunda etapa de pesquisa, referente à coleta dos dados, teve como procedimentos as observações diretas das aulas, os questionários aplicados aos alunos e as entrevistas com os professores, os quais foram desenvolvidos nessa ordem. A partir das observações pude definir melhor os questionários e o roteiro das entrevistas, bem como perguntar aos professores aspectos específicos de suas formas de atuar. Acreditava também que mais próximo ao final do semestre, com a vivência das aulas e com as interações entre professor e alunos, ambas as partes teriam melhores condições para expressarem-se sobre suas relações e o desenvolvimento das aulas. Vale ressaltar que o semestre letivo no qual se realizou a coleta dos dados foi atípico: devido à greve docente ele iniciou em 05/11/2012 e terminou em 25/03/2013. A coleta de dados atravessou todo o semestre letivo, que se estendeu por 5 meses.

A utilização das observações, questionários e entrevistas como fontes de coleta propiciou uma riqueza e diversidade de dados e proporcionou uma variedade de elementos a serem discutidos quanto à transição de estudante a jovem professor universitário iniciante, à relação professor-alunos, à aprendizagem da docência e ao desenvolvimento das aulas por parte desses jovens iniciantes. A utilização desses

diferentes instrumentos trouxe ainda a possibilidade do cruzamento dos dados obtidos com cada um deles.

O primeiro instrumento utilizado na coleta de dados foi as observações das aulas desenvolvidas pelos seis professores. Não considero que pela observação é possível perceber toda a abrangência do ato pedagógico; muitos elementos não são perceptíveis somente com as observações. Porém, como Rummel (1974, p. 52), entendo que “há muitos tópicos, especialmente aqueles que tratam de aspectos do comportamento humano, que não podem ser investigados satisfatoriamente de outra maneira”. Tendo em vista a temática da pesquisa, as observações foram tomadas como uma importante fonte de dados.

Reconheço o caráter subjetivo das observações, pois como pesquisadora olhava para um fenômeno à minha maneira, a partir do meu referencial, do meu contexto e de meus valores. Ou seja, os objetivos da pesquisa influenciavam o que observava, como observava e quem observava. As observações são, portanto, seletivas, porque a pesquisadora “vai observar uma parte da realidade, natural ou social, a partir de sua proposta de trabalho e das próprias relações que se estabelecem entre os fatos reais” (PÁDUA, 1996, p. 73). Na definição de Pádua (1996) essas observações são sistemáticas na medida em que são fontes de dados de uma pesquisa que visa o conhecimento científico; portanto, não são observações espontâneas, informais ou assistemáticas.

As aulas observadas não foram gravadas nem filmadas a fim de se preservar o bem estar tanto dos jovens professores quanto de seus alunos. Visto que a memória pode se perder, optei por solicitar aos professores a permissão para usar um diário de campo onde fazia registros escritos, para assim manter vivo o observado. Alguns professores foram bem espontâneos ao aceitarem o uso do diário e contestaram-me com frases do tipo “que bom, talvez isso incentive os alunos a também anotarem” (Fabiana); “se quiser pode anotar inclusive os conceitos” (Guilherme).

Concordo com Pádua (1996, p. 69) quando destaca que o “diário de pesquisa é o registro cotidiano dos acontecimentos observados” e é “um importante elemento de orientação do trabalho científico, permitindo uma retrospectiva do trabalho já realizado”. Em outras palavras Parrilla (1992, *apud* MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 2000) indica que as notas de campo são registros escritos que apresentam descrições do que se observa e experimenta, incluindo anotações sobre

o meio físico, as pessoas, as ações, as interações, os sentimentos, as reações do observador e as interpretações mais genuínas surgidas no campo. Esses foram alguns dos itens que busquei registrar durante as observações. Nas aulas busquei, essencialmente, perceber e registrar características de cada turma de alunos, da forma de ser professor de cada jovem iniciante, das relações estabelecidas entre professor e alunos e da dinâmica da sala de aula. Os registros das observações foram realizados de maneira descritiva (lugares, pessoas) e narrativa (condutas, ações, interações). Esses registros posteriormente serviram-me como dados de análises³⁰. Ao apresentar esses dados no texto identifiquei o dia da observação e a sala de aula observada usando, por exemplo, a expressão “Diário do dia 04/12/12 - aula da professora Fabiana”.

A definição da duração das observações ocorreu de acordo com a disponibilidade dos professores pesquisados. A partir do primeiro contato que estabeleci com os professores constatei que um deles, naquele semestre, teria somente mais 6 aulas a serem desenvolvidas junto à turma que eu acompanharia. Devido a esse fato, defini 6 aulas como o número mínimo de aulas a serem observadas em cada turma. No seguinte quadro apresento alguns dados referentes às observações:

	Fabiana	Guilherme	Laura	André	Rafaela	Caio
Dia-Turno observado	Terça-tarde e Sexta-manhã	Quinta-noite	Quarta-manhã	Sexta-tarde	Quarta-tarde	Quinta-manhã
Número de dias observados	9 (4 práticas + 5 teóricas)	6	7	6	6	7
Total de horas-aulas observadas	22	18	14	18	21	26
Média do número de alunos presentes em aula	43	19	38	12	30	17

Quadro 4: Informações referentes às observações.

A turma de Fabiana foi observada em dois dias da semana porque ela desenvolvia na disciplina aulas teóricas e práticas. Os demais professores desenvolviam aulas teóricas. Somente a turma de Guilherme era noturna. Vale ressaltar que somente a disciplina desenvolvida na turma de André era de caráter

³⁰ Os registros no diário de campo totalizaram 245 páginas digitalizadas.

optativo para os alunos, as demais eram obrigatórias. As observações realizadas iniciaram no dia 04/12/2012 e findaram no dia 07/03/2013.

Nas observações acompanhei toda a aula, do início ao fim, ou seja, durante todo o turno. Notei que alguns professores agiam naturalmente, como se eu não estivesse em sala de aula enquanto outros professores, que eram mais espontâneos e extrovertidos, incluíam-me em algumas situações das aulas. Por exemplo, o professor Guilherme em uma situação usou-me como um ponto de referência para uma explicação e em outra oportunidade perguntou-me, brincando, se eu lembrava de determinada explicação desenvolvida em uma aula anterior. Já o professor Caio, por exemplo, em uma determinada situação em que os alunos tentaram “seduzi-lo” em relação a um aspecto da avaliação da disciplina, referiu-se a mim dizendo: “viu como é, Nadiane?” (Diário do dia 07/03/13 - aula do professor Caio). Com todos os professores tive liberdade para conversar antes e depois das aulas observadas, de uma forma bastante acolhedora, abordando aspectos da aula, da pesquisa ou aspectos mais pessoais.

O instrumento de coleta de dados utilizado junto aos alunos foi um questionário. Pádua (1996) indica que o questionário é um instrumento de coleta de dados preenchido pelos informantes e orienta que o pesquisador deve “ter o cuidado de limitar o questionário em sua extensão e finalidade, a fim de que possa ser respondido num curto período de tempo” (p. 66).

O questionário foi aplicado a uma turma de alunos de cada professor, através do contato direto e coletivo entre pesquisadora e alunos. Solicitei a todos os professores que me cedessem alguns minutos de suas aulas para a aplicação do questionário e todos me atenderam. Esse instrumento foi aplicado entre os dias 05/02/2013 e 08/03/2013. Nas turmas de Fabiana, Guilherme e Laura o questionário foi aplicado nos últimos minutos de uma aula, sem a presença dos professores em sala. Na turma de Caio o questionário foi aplicado no intervalo entre uma atividade e outra de uma aula, na presença do professor. Nas turmas de André e Rafaela o questionário foi aplicado, com a presença dos professores, no mesmo dia do desenvolvimento das provas finais da disciplina. Em todos os casos o questionário foi aplicado essencialmente na última ou na penúltima aula observada, próximo ao fim do semestre. Nesse momento os alunos já haviam vivenciado em sala muitas situações com os referidos professores. Observei que a presença ou não do professor em sala ou a situação (aula ou prova) em que o questionário foi aplicado

não interferiu nas respostas dos alunos, pareceu-me que eles sentiram-se à vontade para responder devido ao anonimato dos questionários.

O questionário foi entregue aos alunos para que eles o respondessem naquele ato por escrito. Ele foi composto por questões abertas e fechadas e buscava, essencialmente, as opiniões dos alunos sobre as relações interpessoais entre eles e os professores e sobre as aulas vivenciadas por eles. A escolha pela aplicação do questionário com essas características ocorreu pela sua fácil operacionalização, pelo baixo custo, pelo rápido recolhimento das informações, pela facilidade de sistematização dos dados (comparado aos dados obtidos numa entrevista), pelo possível maior número de alunos participantes (comparado ao questionário online), pela prontidão de esclarecimentos quanto ao preenchimento, pela possibilidade da pesquisadora explicar os objetivos da pesquisa e por não exibir os colaboradores tanto quanto uma entrevista. Como já mencionado, obtive o retorno de 146 questionários³¹. O modelo do questionário aplicado aos alunos pode ser visto no Apêndice 5.

Já as entrevistas - instrumentos de coleta junto aos professores - foram realizadas individualmente com cada colaborador da pesquisa. Como Rummel (1974), entendo a entrevista como um procedimento que

necessita o interrogar outra pessoa, para ter informações reais. [...] é uma situação face a face, na qual certas confusões se tornarão imediatamente aparentes e poderão ser rapidamente corrigidas. O método da entrevista também proporciona uma oportunidade para a troca de idéias (p. 53).

Para essa situação face a face entre pesquisadora e entrevistado, elaborei previamente um roteiro³² composto pela identificação dos professores e por questões referentes aos alunos de graduação, às vivências estudantis do professor, à relação professor-alunos, à condição jovem e às vivências do início da carreira. Esse roteiro, apresentado no Apêndice 6, de caráter aberto, serviu como um guia para a entrevista. No andamento das entrevistas incluí outras questões de acordo com o andamento do diálogo. Tais aspectos classificaram as entrevistas como semiestruturadas.

³¹ As respostas das questões fechadas foram tabuladas e, juntamente com as respostas das questões abertas, digitalizadas. As respostas dos 146 questionários totalizaram 32 páginas digitalizadas.

³² Esse roteiro foi discutido e testado junto ao Grupo de Pesquisa Pedagogia Universitária-Formação de Professores, em 07/02/2013.

As entrevistas foram agendadas com antecedência, de acordo com a sugestão de data de cada docente. Uma das entrevistas foi realizada na residência da professora e as demais foram realizadas nos locais de trabalho dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas entre os dias 18/02/13 e 27/03/13. Adotei uma postura de escuta atenta durante os relatos dos professores. Pareceu-me que alguns professores sentiram-se mais a vontade para contar suas experiências, “desabafar” e detalhar as vivências do início da docência. Outros foram sucintos em suas respostas e restringiram-se aos questionamentos³³.

Com a concordância dos professores, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Segundo Szymanski et al. (2004, p. 74), a “transcrição é a primeira versão escrita do texto da fala do entrevistado”, sendo que ao “escrever faz-se um esforço no sentido de passar a linguagem oral para a escrita”. Essas autoras também salientam que na revisão da transcrição da fala do entrevistado “deve ser feita uma limpeza dos vícios de linguagem e o texto grafado segundo as normas ortográficas e de sintaxe” (p. 74). Esses aspectos mencionados pelas autoras foram levados em consideração. Optei por não retornar a entrevista transcrita aos colaboradores, mas coloquei-me à disposição para, a qualquer momento, esclarecer dúvidas sobre o processo da pesquisa.

Vale ressaltar que minha primeira intenção de pesquisa era investigar e analisar como ocorria a relação professor-alunos no período de transição de estudante a jovem professor iniciante e como essa relação influenciava no movimento de constituir-se docente. Já no início da coleta dos dados, percebi que o foco na relação professor-alunos era muito frágil e que nem o referencial teórico nem os dados coletados dar-me-iam suporte para tal discussão. A relação entre eles necessitaria ser analisada também com suporte teórico de outras áreas, como a psicologia, por exemplo. Minha hipótese era de que a proximidade de idade entre professor e alunos poderia propiciar que estes se comunicassem e relacionassem em caráter de igualdade de linguagens, gestos, gostos, escolhas, diversão, etc., diminuindo a diferença “hierárquica” de posições entre eles. Entretanto isso pouco foi percebido na maioria dos casos observados. Entendi então que esses poucos momentos, tanto observados quanto narrados pelos professores, não dariam

³³ Duração das entrevistas: Fabiana 1 hora e 27 minutos; Guilherme 57 minutos; Laura 1 hora e 55 minutos; André 43 minutos; Rafaela 38 minutos e Caio 1 hora. Essas entrevistas renderam, respectivamente, 30, 17, 34, 11, 12 e 17 páginas digitalizadas de transcrição.

suporte para uma análise que sustentasse uma tese. Assim, mudei o foco da investigação e propus-me a investigar, analisar e estudar teoricamente os jovens professores universitários iniciantes na tentativa de compreender quem são, como se fazem docentes e o que fazem em aula na relação com os alunos. Mudei o foco, mas continuei com os mesmos temas de interesse: o processo de transição de estudante a professor, a condição jovem, a relação com os alunos, a aprendizagem da docência e o desenvolvimento das aulas.

Posteriormente à coleta, iniciei a terceira etapa da pesquisa, caracterizada pela organização e análise dos dados. O tratamento dos dados ocorreu pela análise do conteúdo proposta por Bardin (2004, p. 27). Segundo a autora, essa análise é caracterizada por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Bardin (2004) propõe que a análise organize-se em três fases: 1) a pré-análise, que consiste na elaboração de esquemas e organização dos dados; 2) a exploração do material, configurada pela codificação e enumeração dos dados e construção de categorias; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que é a busca de entendimentos dos dados coletados. Reconheço que a organização e análise dos dados exigiram-me muito: os dados eram abundantes e, a princípio, foi difícil saber por onde começar o trabalho e como abordá-los.

Na fase da pré-análise digitalizei os dados (observações, questionários e entrevistas), organizei-os e os preparei para a análise. Nas palavras de Pádua (1996, p. 75), essa fase “implica uma ordenação lógica dos dados coletados, levando-se em conta sua importância e evidência”. Nessa fase realizei várias leituras dos registros dos dados, a fim de obter familiaridade com os mesmos.

Na fase de exploração olhei atentamente para os dados coletados através das observações, dos questionários e das entrevistas, busquei aproximações entre eles, fiz divisões e classificações. Nesses processos procurei relacionar as partes procurando identificar nelas o que Lüdke e André (1986) chamam de tendências e padrões relevantes. De outra forma, Bardin (2004) considera que classificar as partes em categorias impõe a definição do que cada parte tem em comum com a outra.

Cabe mencionar que meu primeiro esforço ou tentativa de análise³⁴ foi de redigir um capítulo para cada um dos seis professores colaboradores da pesquisa.

³⁴ Também por sugestão da minha orientadora e da orientadora no exterior.

Essa primeira escolha esteve muito relacionada ao primeiro foco (depois redimensionado) da pesquisa: as relações professor-alunos, as quais eram muito particulares a cada professor. Essa primeira escrita foi movida pela vontade de descrever as particularidades de cada professor, suas diferentes escolas de formação, o distanciamento entre os conteúdos que trabalhavam em sala de aula, a disparidade entre as turmas observadas, as distintas maneiras de portarem-se como professores ante os alunos, seus valores e as variadas maneiras de fazer as aulas. Queria ressaltar a ideia de que a maneira de ser professor, de relacionar-se com os alunos e de fazer as aulas era única a cada professor. Com essa motivação, escrevi inicialmente um capítulo para cada professor, onde os caracterizei, situei seus contextos de trabalho, descrevi a turma de alunos observada, apontei as vivências estudantis dos professores, abordei as suas transições de estudantes a professores, contei sobre seus processos de aprenderem a ser professores, indiquei algumas particularidades de suas condições jovens e descrevi as suas relações interpessoais e via conhecimento com os alunos de graduação. Posteriormente a esse exercício elaborei também um capítulo com alguns cruzamentos dos dados referentes aos 6 professores. Dediquei muito tempo a esse trabalho³⁵; no entanto, senti que esses escritos estavam bastante descritivos, pouco analíticos, extensos e pouco atraentes. Notei também que em alguns pontos os capítulos pareciam repetir-se por suas similaridades.

Foi então que, juntamente com a orientadora, retomando o “novo” foco da tese - de dar visibilidade aos jovens professores universitários iniciantes como um todo, abordando quem são, como se fazem e o que fazem em sala de aula na relação com os alunos -, redirecionei a apresentação e a análise dos dados. O segundo esforço foi apresentar os seis colaboradores como um coletivo de jovens professores universitários iniciantes. Nesse momento passei a priorizar mais enfaticamente as categorias de análise em detrimento dos sujeitos em suas singularidades. Defini as categorias a partir dos dados, levando em consideração os objetivos da pesquisa e o referencial teórico que sustentava o trabalho. Represento parte desse movimento no seguinte quadro:

³⁵ Que se constituiu em um documento de cerca de 270 páginas.

Problema	Objetivos	Origem dos dados	Categorias de análise
Quem são os jovens professores universitários iniciantes, como se fazem docentes e como se relacionam com os alunos em aula?	Compreender o processo de transição de estudante a professor universitário.	Observações e entrevistas.	A transição de estudante a professor
	Compreender a condição jovem dos professores.	Observações, questionários e entrevistas.	A condição jovem dos professores
	Caracterizar os alunos universitários.	Observações, questionários e entrevistas.	Os alunos de graduação
	Descrever as vivências estudantis dos professores.	Observações e entrevistas.	As vivências estudantis dos professores
	Compreender as relações estabelecidas entre professor e alunos.	Observações, questionários e entrevistas.	As relações interpessoais entre professor e alunos
	Compreender e analisar o processo de aprendizagem da docência vivenciado pelos professores em seus 3 primeiros anos de magistério.	Observações, questionários e entrevistas.	A aprendizagem da docência
	Descrever e analisar as aulas desenvolvidas pelos professores iniciantes.	Observações, questionários e entrevistas.	As aulas desenvolvidas pelos professores

Quadro 5: Demonstrativo das categorias de análise da pesquisa.

Obviamente nas observações, nas respostas dos questionários e nas falas das entrevistas essas categorias não apareciam separadamente, elas imbricavam-se, condicionavam e influenciavam umas às outras. Vale ressaltar que eu possuía mais familiaridade com a análise de dados provindos de entrevistas e questionários. Essa foi a primeira vez em que trabalhei com a análise de dados de observações, o que, para mim, foi um desafio enfrentado na pesquisa. Para trabalhar com os dados coletados, primeiramente codifiquei todo o diário de campo, os questionários e as transcrições das entrevistas (exemplos no Apêndice 7). Posteriormente direcionei essas codificações para uma das categorias de análises. Seguindo-se a esse direcionamento, estabeleci uma sequência lógica para o desenvolvimento do texto referente a cada categoria de análise e o desenvolvi.

Moraes (2005) lembra que qualquer análise “divide um todo em partes para, a partir daí, construir uma melhor compreensão do todo” (p. 89). Na última fase da análise de conteúdo proposta por Bardin (2004), a fase do tratamento dos resultados, realizei as análises dos dados, as inferências e interpretações possíveis.

Nesse momento também voltei ao referencial teórico que sustentava a pesquisa a fim de estabelecer um diálogo deste com os dados encontrados.

A quarta e última etapa da pesquisa constituiu-se pela escrita do relatório final do estudo desenvolvido. Nessa etapa estruturei e reestruturei o trabalho escrito, articulando introdução, referencial teórico, metodologia, análises e conclusões da tese.

Ressalto que a coleta dos dados para o desenvolvimento dessa pesquisa só foi possível pela disponibilidade dos jovens professores universitários iniciantes. Eles foram a peça fundamental deste trabalho. Vejo ainda que a ética na pesquisa em educação ou a ética na pesquisa com seres humanos envolve o retorno dos resultados aos colaboradores. Dessa maneira, até o momento mantive os professores informados sobre a publicação de relatórios parciais do trabalho. Ademais, convidei-os para a apresentação da tese e lhes enviarei o relatório final do trabalho.

6 Iniciação de jovens doutores à docência

“A transição de aluno a professor iniciante se caracteriza por um conjunto de tensões e de dilemas. Sentir-se professor(a) engloba um processo no qual confluem convicções e valores ,às vezes contraditórios: os de aluno e os de professor” (FLORES, 2009, p. 88)

É no momento em que se tornam docentes universitários que muitos doutores, pela primeira vez, enxergam-se como professores, iniciando, nesse mesmo momento, seus processos de construção da identidade docente. Até então muitos deles frequentavam a universidade, porém com outro papel, o de discente. Ao iniciarem a docência, esses profissionais ingressam simultaneamente em um mundo conhecido e desconhecido (MARCELO GARCÍA, 1999): conhecido porque já o frequentaram como alunos e desconhecido porque agora o inauguram na condição de docentes.

O texto aqui apresentado, a partir da perspectiva da iniciação à docência, busca compreender o processo de transição de estudante a professor universitário e, conseqüentemente, a condição de jovem desses professores.

6.1 A transição de estudantes a professores universitários

Todos os colaboradores da pesquisa realizaram sequencialmente seus estudos de graduação, mestrado e doutorado e logo ingressaram na docência superior. Esse contexto representa um movimento de troca de papéis do sujeito que estava estudante na universidade e passa a ser docente. Todos eles também tiveram bolsa de estudos e/ou pesquisa durante seus cursos de mestrado e doutorado. Esses dados permitem-me identificar semelhanças entre eles e perceber similaridades em suas trajetórias. Os professores assim contaram suas trajetórias estudantis e o seu ingresso na docência:

Defendi a dissertação e já entrei direto no doutorado. Nesse tempo também fiz especialização. Foi tudo na sequência. E o intervalo do doutorado para a docência foi de um ano exatamente, doze meses certinho (Fabiana).

Eu fiz a escadinha bem rápida: saí do colégio com 17 anos, entrei na faculdade com 17, entrei no mestrado com 20, entrei no doutorado com 23 e entrei como professor com 28 [...] Eu acabei o doutorado [...] logo comecei a trabalhar com bolsa [em uma instituição] fiz o concurso aqui e passei (Guilherme).

Meus cursos foram todos na sequência. [...] Quando fiquei sabendo do concurso, eu já estava concluindo meu terceiro ano de doutorado, já tinha cumprido todos os créditos, já estava em vias de qualificar [...]. Eu tive que voltar pra minha cidade de pós-graduação e concluir rapidamente o meu doutorado [risos], terminar minhas coisas, defender minha tese. Fiz isso dentro de um mês pra poder assumir (Laura).

Eu fui fazendo tudo um atrás do outro. Do mestrado passei direto para o doutorado, não tinha bem acabado o doutorado e já fui pra uma bolsa de pós-doutorado, e aí quando eu estava fazendo pós-doutorado surgiu o concurso e eu comecei a estudar e concluí o pós-doutorado para assumir (André).

Meus estudos foram todos na sequência. Entre o mestrado e o doutorado eu trabalhei no hospital [...] desde que eu ingressei na faculdade eu queria ser professora [...] Eu sempre quis fazer mestrado e doutorado e ser professora [...] Concluí o doutorado para poder assumir aqui (Rafaela).

Da graduação para o mestrado foi direto. E foram quatro meses entre o mestrado e o doutorado [...]. Eu defendi a minha tese e [em 14 dias] eu estava assumindo aqui. Imagina a correria que foi (Caio).

Posteriormente ao curso de doutorado, a docência foi o primeiro emprego desses seis profissionais. Somente Guilherme, da conclusão do seu doutorado até ser chamado para assumir a docência, teve, por alguns meses, uma bolsa de trabalho/pesquisa. Rafaela relatou ter exercido atividade profissional durante seus estudos de pós-graduação, os demais não tiveram nenhum vínculo empregatício - alguns desenvolveram atividades pontuais, como, por exemplo, de consultoria ou atendimento preciso de um caso. Ainda, quatro professores relataram que tiveram que concluir seus cursos (de doutorado ou pós-doutorado) para assumir a docência. Eles, nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104), “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”. Em suas falas percebo que o vir a ser professor é algo que se dá “direto”, é resultado de uma “escadinha” ou de “um curso depois do outro”, é o que vem depois da “correria” da finalização do doutorado. Vejo, pelo relato de suas trajetórias, que seus cursos de doutorado os levaram “automaticamente” ao ingresso na docência universitária. Entendo ainda que esse movimento não ocorre somente com esses jovens doutores, esse fato é amplo e recentemente tem tomado consistência e significância devido, entre outras razões, à

ampliação do número de vagas de docentes do ensino superior e a uma maior disponibilidade de doutores no mercado de trabalho.

Os recém-doutores que ingressam na carreira docente podem configurar um novo perfil de professor universitário. Já não são mais os profissionais reconhecidos em suas áreas de atuação, com anos de experiência profissional e com um notório saber que são convidados a ingressar na docência superior. Em consonância com essa ideia, Feldkercher; Zanchet e Souza (2014) constatam que são cada vez mais jovens os professores que ingressam na carreira docente universitária, que eles possuem uma expressiva titulação, porém apresentam uma base fraca de conhecimentos referentes ao ensino.

Esses profissionais que ingressam na docência superior assumem repentinamente o papel docente, porém a constituição de suas identidades docentes é um processo – o trânsito de sua condição de estudantes para a condição de professores é um processo. O “trânsito” nesse contexto representa o movimento, a passagem, o trajeto, o caminhar, o ir e voltar entre essas duas condições. O voltar para a condição discente ou lembrá-la pode trazer elementos para que o então professor pense-se e constitua-se como tal (apesar de esse não ser um processo formativo tradicional ou o único constitutivo da docência). Vale ressaltar que compreendo que essa transição não tem uma duração determinada, ela é um processo que difere de sujeito para sujeito. Portanto os dados e as análises aqui apresentadas não têm a pretensão de abranger todo o processo transitório de estudante a professor desses profissionais, mas de descrever e analisar algumas das vivências referentes a esse trânsito que foram relatadas pelos entrevistados.

Cunha (2010b), ao apresentar uma análise das tendências das pesquisas sobre os professores iniciantes, aponta a expressão “rito de passagem” para caracterizar a trajetória entre a formação acadêmica e a “vida real” do trabalho docente. A partir desses estudos a autora argumenta que ao fazer a passagem de uma condição à outra e com o choque de realidade o então professor dá-se conta de que lhe faltam os saberes profissionais docentes. Alguns estudos sobre a iniciação à docência (como os de MARCELO GARCÍA, 1999; FLORES, 2009; BOZU, 2010) vêm apontando que é nesse período que os professores fazem a sua transição de estudantes para professores.

Sobre esse trânsito de estudante de doutorado a professor universitário alguns dos entrevistados destacaram:

Eu era aluna e tinha um professor que mandava em mim, entre aspas, a quem eu obedecia. E aí, de repente, eu sou a professora que tem os alunos sob meu controle. [...] Eu sempre era a aluna do professor tal. Hoje eu sou a professora Fabiana, a professora da disciplina tal. [...] Você sair de um papel e ir pra outro papel, eu acho que ainda estou no processo disso. [...] A transição é meio traumática [...] (Fabiana).

É uma transição estranha, né? A gente sair do banco do aluno pra passar pra professor assim em questão de pouquíssimo tempo. Apesar de fazer pós-graduação eu ainda era aluna de pós-graduação. [...] Meu primeiro semestre aqui foi bastante estranho, no sentido de estabelecer a minha posição [...] em relação a tudo: às avaliações, às provas, o jeito como os alunos falavam comigo [...] Agora acho que estou mais segura dentro do meu papel (Laura).

O que eu sinto é que a gente cai, por exemplo, eu caí como professor [...] Porque como doutor [...] no Brasil [...] tem poucos centros de pesquisa. Então no final das contas acabo indo pra professor [...]. Preparei-me pra ser um pesquisador e fui assimilado pela universidade (Guilherme).

De uma hora para outra eu me tornei professor (Caio).

Vejo que esses professores definem esse trânsito tanto como dramático (“traumático”, “estranho”) quanto repentino (“de repente”, “em pouquíssimo tempos”, “caí”, “de uma hora para outra”). Apesar de não serem confortáveis, essas sensações mostram-se recorrentes entre os profissionais que ingressam na carreira docente. Flores (2009) aponta que a maioria dos estudos sobre os professores iniciantes destaca que a transição de aluno a professor é considerada brusca e, muitas vezes, dramática, devido ao choque com a realidade e à forma repentina com que eles assumem todas as responsabilidades docentes.

Como sinalizaram Fabiana e Laura, elas “sempre foram alunas”, nunca vivenciaram a docência por completo, nunca assumiram todas as responsabilidades dessa função, nunca haviam “se preparado” para a docência. Enquanto alunas elas tinham atividades a cumprir e eram orientadas por um professor. Agora, como professoras, elas precisam desenvolver outras atividades, distintas das que desenvolviam, e não possuem mais à sua volta seus orientadores. Agora são elas que devem orientar seus alunos; na função de professoras universitárias elas precisam desenvolver atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão por conta própria. Sobre essa questão, Bozu (2010) pondera que a iniciação à docência é configurada pela transição da vida de estudante à vida mais exigente do trabalho. As novas responsabilidades que o professor deve assumir podem gerar um clima de tensão para os profissionais que se iniciam na docência e, por isso, configurar-se em um “choque com a realidade” (BOZU, 2010).

Quando assumem a docência na universidade os ex-alunos enfrentam desafios referentes a aspectos burocráticos e às demandas que envolvem a função docente. Por exemplo, uma professora destacou:

a grande dificuldade [...] é se adaptar ao contexto da instituição como um todo, fazer coisas que a gente não fazia, participar de comissões, participar efetivamente de reunião de departamento, não ficar só ouvindo (Laura).

Outros professores relataram que levaram um tempo para conhecer e compreender a organização do trabalho docente, que envolve desde nomenclaturas até encaminhamento de projetos, por exemplo. Como tudo é novo, tudo é desconhecido para quem ingressa na docência e inicialmente esses aspectos podem perturbar os novos professores. Referente a essa dificuldade, lembro-me de alguns estudos realizados com professores universitários iniciantes. Marcelo García (2009a) chama a atenção para a quantidade de tarefas assumidas pelos professores iniciantes que instantaneamente são responsabilizados pelas mesmas atividades que os professores mais experientes. Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2000) lembram que as tarefas que são características do professor universitário se enfatizam quando falamos do professor iniciante, que assume uma condição peculiar em relação aos demais docentes. Já Bozu (2010) argumenta que é nos primeiros anos de experiência docente que os professores formam e consolidam a maior parte de seus hábitos e conhecimentos profissionais. Todas essas teorias desenham um início de carreira bastante agitado, com muitas aprendizagens e desestabilizações, o que requereria um tratamento diferenciado a esses professores. Seria interessante e positivo se nos primeiros anos de docência o professor tivesse a oportunidade de se dedicar à sua aprendizagem da docência.

Ainda, quando esses ex-estudantes assumem a docência, instala-se um movimento de construção de uma identidade docente. Como Nóvoa (1995), entendo que a identidade não é algo dado, ela é construída pela maneira de ser e de estar na profissão, através de lutas e conflitos. Por isso o autor fala em processo identitário, compreendendo-o como um movimento. Fabiana e Laura sinalizam seus processos identitários, argumentando que estão em processo de construírem-se como professoras, de perceberem-se como professoras. Conforme aponta Nóvoa (1995), nos seus processos identitários essas professoras estão vivenciando a “adesão” à profissão, na qual aderem a princípios e valores do ser professor.

Guilherme destacou outro aspecto desse processo de transição de estudante de doutorado para a função docente. Ele reconheceu que se formou pesquisador e “caiu” professor. Vejo que com isso ele diz que não possui formação para a docência e sim para a pesquisa. De outras maneiras os demais professores também apontaram que não possuíam formação para o ensino. Guilherme indicou que devido ao fato de os doutores terem um campo de atuação muito restrito, muitos deles acabam ingressando na docência superior. De modo similar ao que é destacado pelo professor, Cunha (2011), ao discorrer sobre a iniciação à docência, pondera que muitos doutores ingressam na docência universitária com a pretensão de fazer pesquisa. Como na universidade desenvolvem-se atividades de ensino, extensão e pesquisa e, normalmente, os processos seletivos para a docência têm como requisito a titulação de doutor, os doutores veem na universidade um campo de atuação para a pesquisa.

Apesar de serem doutores constatei que alguns desses professores encontraram determinadas dificuldades para seguir desenvolvendo a pesquisa. Por exemplo, Guilherme contou:

você é novo e tem o lado do desafio [...] Desafio porque a maioria dos professores novos não são professores, são pesquisadores [...] Tem desafio sempre, porque ele vai tentar desenvolver uma pesquisa, vai tentar ser bolsista de produtividade do CNPQ, vai tentar ter um grupo de pesquisa (Guilherme).

Esse desafio está vinculado ao processo de “sobrevivência” (HUBERMAN, 1992) da entrada na carreira. Pelo fato de serem novos esses professores não têm um currículo ou uma trajetória profissional que possa ser equiparada aos currículos e trajetórias de alguns de seus colegas de profissão mais experientes. Assim, eles encontram limitações para terem seus projetos de pesquisa aprovados e financiados por órgãos de fomento, de ingressarem como professores de programas de pós-graduação, entre outros. Limitações como essas também foram apontadas pela professora Laura e pelo professor Caio. Além do mais, na fala de Guilherme percebo o descompasso entre o ser professor e o ser pesquisador, o descompasso em ser um pesquisador que está professor: ele indica que mesmo sendo um pesquisador, na condição de professor tem dificuldades para desenvolver a pesquisa. Mayor Ruiz (2001) sinaliza algo semelhante ao que é vivenciado por esses professores. Ela aponta uma discrepância entre as tarefas dos professores iniciantes e dos professores experientes: os iniciantes estão mais propensos a colaborar com

atividades de ensino e os experientes participam de atividades de pesquisa com outros companheiros. Vejo que os professores entrevistados, como aqueles investigados por Mayor Ruiz (2001), estão mais propensos a desenvolver atividades de ensino, pois, por serem iniciantes, encontram limitações para o desenvolvimento de atividades de pesquisa.

Esses últimos dados apresentados levam-me a visualizar algumas contradições da docência na universidade: 1. a própria universidade forma ou “prepara” (conforme LDB) seus professores (em nível de mestrado ou doutorado), porém pedagogicamente não os forma; 2. os doutores/pesquisadores que ingressam na docência enfrentam dificuldades para trabalhar em pesquisa ou serem “reconhecidos” como pesquisadores. Diferentes estudiosos da pedagogia universitária (como Mayor Ruiz e Sánchez Moreno, 2000; Zabalza, 2004; Cunha e Zanchet, 2010) questionam esse tensionamento da formação para a pesquisa e do ingresso na docência universitária. Ao desenvolverem um estudo sobre a formação de docentes universitários, mais especificamente sobre os iniciantes de uma universidade espanhola, Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2000) questionam se a investigação é o único campo no qual o professor universitário deve se formar e o porquê de não existir formação pedagógica do professor universitário. Da mesma forma, Cunha e Zanchet (2010, p. 194), quando fazem uma análise das tendências internacionais das pesquisas sobre os docentes iniciantes, indicam que, em geral, acredita-se que a pesquisa faz melhores professores “porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender, e essas são qualidades importantes na docência. Em contrapartida não podemos tomar como ‘verdade’ absoluta que um pesquisador qualificado será um bom professor”. Percebo que ao ingressarem na docência superior, os pesquisadores não enfrentam somente desafios referentes ao exercício da docência; agora como professores - e não mais como bolsistas ou estudantes - enfrentam também limitações para o desenvolvimento da pesquisa, pois como são iniciantes, muitas vezes não estão preparados para “competir” nesse nem tão novo contexto.

Referentemente ao ingresso na carreira, dois professores mencionaram aspectos de seus processos seletivos para a docência, fazendo os seguintes destaques:

Muitos acabam não se preparando para ser professor. Você se prepara pra ser professor em termos de currículo, publicação, porque sabe que no

concurso vai contar. Mas em termos acadêmicos, o que você fez pra ser professor? [...] (Guilherme).

O que eles valorizam é o currículo, a produção em pesquisa. Eu sempre soube dessa regra e foi o que eu sempre fiz durante a minha pós-graduação. Tentei pesquisar, até porque é o que eu gosto de fazer, pesquisar, produzir. Sempre produzi bastante e acabei entrando. Nunca parei pra estudar sobre lecionar, sobre dar aula. Não tenho nenhuma especialização, nenhum curso pra saber se assim é a melhor maneira. [...] o foco foi sempre produzir. O meu objetivo era ingressar na docência. Talvez isso é uma coisa que a universidade tenha que pensar. [...] A gente acaba jogando conforme as regras pra conseguir entrar na universidade, mas na verdade tenho pouca experiência pra fazer o que estou fazendo (André).

Esses professores mencionaram que prepararam seus currículos para o ingresso na docência superior, porém não se formaram para ensinar. Tanto esses professores quanto outros que ingressam na docência passam pela mesma situação. Como já apresentado por outros autores, entendo que a formação para a pesquisa, a produção e a publicação de estudos desenvolvidos nos cursos de pós-graduação auxiliam o professor quanto ao domínio do conteúdo ou quanto a alguns processos de observação e análise. Porém, como sinaliza André, essas condições são insuficientes para o desenvolvimento da prática de ensino. Assim como apontado por esses dois entrevistados, Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2000), Pimenta e Anastasiou (2002), Mayor Ruiz (2007), Cunha (2012b) e Zanchet et al. (2012a), por exemplo, discutem a falta de preparo dos profissionais que ingressam na docência e sugerem que a Universidade deveria propor estratégias para a formação pedagógica desses professores.

Ante isso, concordo com André quando ele sinaliza que os profissionais que almejam ser docentes universitários “jogam conforme as regras”. “As regras” dos concursos docentes, muitas vezes, priorizam o saber pesquisar em detrimento do saber ensinar e a LDB/96 indica que a preparação dos profissionais do magistério superior deve ser feita prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado. André estava de acordo com as “regras” quando se candidatou ao magistério superior, mas questiona-se e tem dúvidas quanto ao seu fazer docente. Alguns estudos, como os de Pimenta e Anastasiou (2002), Isaia e Bolzan (2004), Zanchet; Feldkercher e Souza (2013), apresentam questões referentes ao processo de vir a ser professor universitário e sobre a forma de ingresso na carreira, as quais condizem com os indicativos de Guilherme e André. Por exemplo, Zanchet; Feldkercher e Souza (2013, p. 157) argumentam que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*

orientam-se fundamentalmente para estudos na perspectiva de um recorte especializado do conhecimento. Muito poucos são os que, de forma complementar, oferecem algum estudo no campo das ciências humanas e, em especial, da educação.

As autoras seguem argumentando que profissionais com uma expressiva titulação e com nenhum ou com poucos conhecimentos da docência ingressam no magistério superior. Os apontamentos das autoras representam as trajetórias dos seis professores colaboradores da pesquisa. Porém, isso não significa que os profissionais que ingressam no magistério superior não tenham expectativas de encontrar em suas instituições de ensino oportunidades para o seu desenvolvimento docente. Algumas pesquisas desenvolvidas com professores universitários iniciantes (STIVANIN, 2013; ZANCHET et al., 2014) indicam que esses profissionais apresentam expectativas quanto à sua formação para o ensino por parte das instituições que os acolhem. De alguma forma ou outra, também senti esse desejo ou expectativa por parte dos professores pesquisados. Entendo que até mesmo o fato de terem aceitado participar de uma pesquisa que se propunha a compreender a transição de estudantes a professores universitários revela que eles não estão desatentos à sua constituição docente e que se sentiram bem para (ou sentiram a necessidade de) contar as suas trajetórias e apontar algumas necessidades formativas.

No que se refere aos primeiros momentos do ser professor ou às primeiras vivências como docentes, os entrevistados contaram e demonstraram os seguintes sentimentos:

Eu tinha medo de eu não conseguir colocar pra eles que eu sou a professora, eles são os alunos (Fabiana).

Na primeira aula eu estava nervoso, com medo. A minha preocupação era como os alunos iam me receber, como iam olhar pra mim: Ele é novo! O que ele quer? O que ele quer dizer? Eu estava meio inseguro quanto a isso (André).

[por ser uma professora jovem e iniciante] senti uma ansiedade pelo desconhecido, porque eu não era daqui dessa instituição, [...] não conhecia ninguém aqui. [...] Também foi uma dificuldade de ter vindo pra Pelotas, eu morei sozinha durante um ano, foi uma experiência nova pra mim [...] Mas agora já tá tudo mais dominado (Rafaela).

[Na primeira aula eu] estava bem nervoso. [...] É uma situação totalmente diferente. Agora é tudo comigo, a disciplina é comigo e o negócio tem que ser bem feito, com gente que eu nunca vi na vida, não conheço. Aí pensei: 'bom, tô nervoso e pra acabar o nervosismo tem que começar a coisa'. Então fui lá, respirei fundo e tentei soltar a melhor aula possível. E até que tive uma resposta legal (Caio).

Noto que as experiências docentes iniciais desses professores foram marcadas pelo medo, nervosismo e ansiedade provindos de distintas ordens: da insegurança ante seu novo papel, do acolhimento por parte dos alunos, da nova vida (cidade, instituição, amigos, colegas), das novas responsabilidades profissionais. Ao estudarem os professores universitários iniciantes, Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2000), Mayor Ruiz (2009b), Bozu (2010), Neves et al. (2014), Zanchet et al. (2014) entre outros, também identificaram nesses sujeitos e em suas práticas inseguranças, incertezas, preocupações e angústias, muito delas originado pelo fato de serem inexperientes e iniciantes na função assumida.

Através da fala dos entrevistados observei que o ingresso na sala de aula como professor gera tensões a esses profissionais; eles percebem que assumiram outras responsabilidades: necessitam desenvolver a aula, planejar, ensinar, instigar as aprendizagens dos alunos, avaliar... Assumir a docência para esses recém-estudantes significa trabalhar e estar à frente de atividades até então não desenvolvidas ou, como destacou André, “a condição de professor é diferente da de aluno que não lida, não trabalha com certas coisas”. Semelhantemente a isso, Zabalza (2004, p. 191) aponta que a experiência docente é muito diferente da experiência de estudante, agora “estamos ‘no outro lado da trincheira’, ou seja, podemos observar como nossos estudantes vão construindo seus conhecimentos, como os processos que uns seguem são muito diferentes dos que outros seguem”. Certamente o mudar “de lado da trincheira” requer mobilização e aprendizagens.

Em sua fala Rafaela destacou que a sua transição de estudante a professora trouxe-lhe outras transições, tanto para sua vida profissional quanto pessoal. A sua iniciação à docência foi marcada pela ansiedade, não somente referente ao seu contexto profissional, mas pelo desconhecido em todos os aspectos de sua vida, de sua nova vida. Posso generalizar essa manifestação de Rafaela para os demais professores entrevistados, pois todos passaram por mudanças semelhantes em suas vidas quando assumiram a docência. Somente André era ex-aluno da Universidade e natural da cidade na qual assumiu a docência. Porém, ele destacou:

Sempre estive na Instituição, mas em outra Faculdade/Departamento e numa condição diferente: de aluno (André).

Portanto, inclusive André, quando iniciou a docência na UFPel, como os outros 5 professores, teve que ambientar-se ao novo local de trabalho, conhecer a

estrutura, os colegas professores e a organização do trabalho. Possivelmente para os demais 5 professores o início de carreira tenha implicando em maiores desafios: mudar de cidade, buscar um lugar para viver, viver longe da família e amigos, fazer novas amizades, entre outros. Foram muitas as situações em que esses professores vivenciaram o novo. Acredito que é a partir desse entendimento que Flores (2009), ao discutir os primeiros anos da docência e a transição de estudantes a professor, aponta que tanto os fatores de natureza biográfica quanto os de natureza contextual convergem para criar uma dinâmica de construção indentitária. Semelhante a isso, Isaia; Maciel e Bolzan (2010, p. 9), ao discorrerem sobre a entrada na docência universitária, indicam que “essa opção profissional, muitas vezes, redimensiona a vida pessoal e estabelece uma nova pauta que abarca diferentes demandas”. Percebi que o início da docência, para os professores pesquisados, envolveu-os em suas totalidades de ser humano, envolveu seus saberes, seus fazeres, suas formas de ser e também suas formas de conviver.

Muitos dos professores demonstraram a preocupação de serem aceitos ou não por seus alunos. Para eles mesmos é uma novidade reconhecerem-se como professores, eles estão transitando para a condição docente, estão construindo-se como professores. O fato de ainda estarem nessa transição de identidade também lhes causa inseguranças quanto à sua aceitação por parte de seus alunos.

Por outro lado, essa aceitação ou não do professor iniciante/novo/inexperiente pelos alunos pode ser algo que nem perpassa a atenção dos estudantes. Os próprios entrevistados relataram:

realmente os alunos sabem que eu sou a professora. Acho que eles sabiam antes de mim [risos] Era uma coisa minha. Acho que eles sabiam que eu era a professora, mas eu não estava entendendo bem aquela situação (Fabiana).

eu acho que mais o professor se percebe como jovem do que o aluno o percebe [...] O aluno, ainda mais agora com o projeto REUNI, está acostumado com o professor novo em sala de aula (Guilherme).

as alunas respeitam pelo fato de eu ser professor, por ter passado por várias coisas que elas ainda não passaram (André).

O que os professores sinalizam é que, muitas vezes, eles mesmos não notam que para os seus alunos eles já são professores. Pelo que me contaram vejo que essa constituição da docência, esse reconhecer-se como professor, é um processo particular, que não afeta o reconhecimento que os alunos possuem sobre eles. Essa

preocupação, portanto, é interna a alguns profissionais que estão transitando da condição discente para a condição docente. Essa transição, segundo Marcelo García (1999), envolve dúvidas, tensões e a aquisição de novos conhecimentos e competências e, portanto a luta para o estabelecimento da sua própria identidade pessoal e profissional.

Pareceu-me, ainda, através das entrevistas, que alguns dos recém-doutores assumiram a docência com mais segurança do que outros. Por exemplo, Guilherme contou: “já cheguei na sala de aula dando aula diretamente” e Laura expressou: “eu acho que é mais uma questão de postura mesmo”. Vejo que esses professores fixaram-se em suas condutas, em seus comportamentos, em suas posturas e neles criaram confiança para ingressar em sala de aula como professores. Esses dois professores revelaram menos angústias que os demais em relação à sua iniciação à docência - fato que talvez esteja relacionado à suas personalidades, maturidade e ao desenvolvimento da confiança quanto aos seus fazeres docentes.

Uma das professoras entrevistadas expressou mais detalhadamente seus desafios e dificuldades do início da carreira. Por exemplo, ela relatou:

Eu cheguei e me vi regente de duas disciplinas. Eu nem sabia o que era regente de disciplina. [...] Eu falei ‘mas o que é isso? [...] Ah é tipo chefe da disciplina. [...] O meu orientador era chefe da disciplina, mas ele nunca me falou o que um chefe de disciplina faz e eu nunca perguntei pra ele. [...] Quando eu cheguei foi um professor da área que me orientou. A disciplina, o conteúdo não foi um choque pra mim. É bem o que eu faço, é bem o que eu gosto, bem o que eu já fazia. [...] O professor, que era até então responsável pela disciplina, me deixou muito à vontade pra fazer do jeito que eu quisesse, do meu jeito de dar aula, seguindo a ementa. [...] No começo foi difícil até pra preparar a aula. [...] Eu dei uns tropeços, mas depois eu fui me fortalecendo com minha vivência como professora na sala de aula (Fabiana).

Além de ser uma professora iniciante ela era nova na instituição, na cidade. Assim, seu estilo de vida também era novo. Sua iniciação à docência foi marcada pela novidade, pelo desconhecido, por estranhamentos, por explorações e descobertas em vários sentidos. Esse desconhecido revelou-se inclusive na denominação de seu novo cargo: “regente de disciplina” – ela não sabia o significado dessa expressão. Na sua fala é possível identificar que ela buscou referências de ser professor no seu orientador, que até pouco tempo orientava suas aprendizagens e dúvidas. Assim, como pondera Flores (2009), percebo que nos primeiros anos de docência Fabiana se viu confrontada com uma diversidade de

experiências de aprendizagem, pois teve que assumir um novo papel institucional, em um novo contexto profissional.

Ainda na fala de Fabiana vejo que o domínio do conteúdo a ser ensinado por ela não lhe trouxe dificuldades, visto que esse foi o tema de pesquisa em sua pós-graduação. No início da carreira o desafio da professora foi como trabalhar o conteúdo com os alunos, como ensiná-lo, como organizar as suas aulas. Fabiana percebeu que saber é distinto de ensinar - o que é uma constatação comum aos professores que iniciam a docência. Consigo aproximar esse sentimento de Fabiana às teorizações de Shulman (2004), que distingue conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo. Para o autor o primeiro refere-se ao domínio de conceitos, a definições e ao entendimento da estrutura do conteúdo; e o segundo diz respeito ao conteúdo a ser ensinado, à sua ensinabilidade, à forma de representá-lo e formulá-lo. Fabiana disse que conhecia o conteúdo, mas reconheceu que não estava preparada para ensinar o que conhecia, por isso sentiu dificuldades, ou por isso “tropeçou”. O tropeço apontado por ela pode ser usado como uma metáfora para a compreensão do seu início da carreira: ela quase “caiu” e a partir de seus próprios desequilíbrios está aprendendo a fazer, está conseguindo “manter-se em pé”, está encontrando o equilíbrio necessário para desenvolver suas aulas.

Com isso não pretendo defender que a formação docente deva se dar na própria prática ou a partir da experiência. Sinalizo que, devido à ausência de uma formação docente prévia ao seu ingresso na carreira, Fabiana, a partir de suas próprias condições, a partir dos seus tropeços, busca a sua maneira de ser professora. E isso não significa que esse processo não seja desenvolvido em meio a traumas e consequências. Ao dizer isso, concordo com Cunha; Brito e Cicillini (2006, p. 10) quando apontam que as instituições que recebem os professores universitários já dão por suposto que eles são professores, “desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente [...] Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e aos seus resultados”.

A maioria dos professores revelou “pensar como aluno” ante algumas situações de suas práticas. Alunos que participaram de uma pesquisa desenvolvida por Cunha (1991, p. 145-146) indicaram que uma das características do “bom professor” é a capacidade de esse profissional colocar-se no lugar dos alunos. Segundo a autora, colocar-se no lugar do aluno demonstra “a capacidade do

professor de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo”. Os professores entrevistados relataram:

Como eu fui uma aluna mais tímida, quando eu vejo que o aluno é mais tímido eu procuro inseri-lo (Fabiana).

Uma coisa que acho interessante, pelo fato de que a gente era aluno até meses/dias atrás, pelo fato de ser professor novo, é que a gente, ou a maioria, tenta pelo menos pensar como aluno: na aula, se ela é dinâmica ou não é dinâmica, no contato com o professor... (Guilherme).

Os alunos estão dentro de um semestre pesado do curso, [...] eles estão com a mente, vamos dizer assim, massacrada de tantas cadeiras [...] Eu pensei assim: pô, tá difícil pra eles né? De repente vou lá dar uma ajudinha né? Me dispus e fui lá dar uma aula (Caio).

Vejo que por recentemente estarem na condição de estudantes eles tem facilidade de lembrar-se das suas vivências estudantis e “pensarem como alunos” quando planejam ou executam algumas atividades. Encontro ressonância desse achado em Feixas (2002), quando argumenta que os “professores jovens geralmente são mais sensíveis às demandas e necessidades dos estudantes e se preocupam de uma ou outra maneira por contentá-los e satisfazer seus interesses”. Guilherme demonstrou querer atingir seus alunos através das aulas que desenvolvia, queria ver seus alunos mobilizados para a aprendizagem. Caio, por já ter vivido o que seus alunos estão vivendo, sensibilizou-se com a grande demanda de estudos exigida aos seus alunos e disponibilizou-se a desenvolver com eles uma aula extra para esclarecimento de dúvidas antes do dia da prova.

Notei que Fabiana e Laura mostraram-se sensíveis quanto à timidez dos seus alunos, visto que igualmente foram alunas tímidas. Fabiana era uma aluna tímida para fazer perguntas em aula, preferia conversar com o professor no intervalo. Hoje, em sua prática docente, diz que procura observar através das expressões de seus alunos se eles possuem dúvidas e procura, de maneira discreta, estimulá-los a perguntar. Ela manifesta que talvez quisesse que seus professores tivessem tido a mesma conduta com ela. Já Laura, que também era uma aluna envergonhada, deixa que seus alunos participem da aula de maneira voluntária, compreendendo que alguns alunos são mais retraídos e não se sentem à vontade para se expressar. A partir de suas condições de alunas tímidas, vejo que as duas professoras demonstraram entender a posição de seus alunos e, que, de alguma forma, tentam pensar como eles.

Nas aulas observadas de quase todos os professores ouvi referências a suas vivências como alunos. Por exemplo:

A professora conversa com algumas alunas sobre qualidade dos alimentos e conta que durante ou depois do seu curso de graduação, devido aos estudos e ao acesso a informações, ficou mais seleta na sua alimentação (Diário do dia 04/12/12 – aula da professora Fabiana).

O professor comenta: 'Eu fui aluno de curso noturno e sei como é' (Diário do dia 13/12/12 – aula do professor Guilherme).

A professora comenta: 'Não vou sacanear vocês como um professor meu da graduação fez. Ele perguntou na prova: Descreva o método de *Fulano*. Eu vou lá saber quem é *Fulano*? Eu tinha estudado o método [não tinha decorado o nome do *fulano*]' (Diário do dia 16/01/13 - aula da professora Laura).

O professor conta que teve um professor que aplicou uma prova com um exercício muito difícil e quando um colega seu entregou a prova para o professor ele disse 'Obrigado, agora eu sei resolver esse exercício' (Diário do dia 07/03/13 – aula do professor Caio).

Parece-me que todos os casos relatados referem-se a vivências que os professores tiveram em seu tempo de graduação. A partir do relato desses casos, noto que a condição de estudante ou as lembranças dessa época ainda são recentes para os professores. Em alguns casos vejo que essas lembranças ajudam os professores a compreenderem melhor as condições de seus alunos (curso noturno) e a pensarem em práticas de ensino que não querem reproduzir. Em algumas das vezes que ouvi os professores relatando suas experiências discentes, observei que os alunos dispensavam bastante atenção à fala dos professores. De certa forma, entendo que o relato dessas experiências estudantis aproxima os professores de seus alunos, pois assim aqueles demonstram que recentemente estavam na mesma condição destes. Além disso, o relato dessas experiências pode reafirmar que - como argumentado por Shulman (2005) – os professores transitam no sentido ida e volta desde a condição de aprendizes até a de professores: como docente eles buscam suporte em suas vivências estudantis e essas os ajudam a constituírem-se como professores. O movimento de “ir à condição de estudante” e “voltar à condição de professor” é uma forma de buscar novas compreensões, novas formas de fazer e ressignificações.

A limitação da experiência profissional em suas áreas de formações foi outro desafio apontado por alguns dos entrevistados. Eles relataram:

Às vezes eu fico um pouco receoso quanto à questão da experiência. [...] O fato de eu ser jovem me prejudica pela falta de experiência na área, pra

responder uma dúvida ou ligar melhor com assuntos práticos ou assuntos do cotidiano (André).

A parte ruim seria que tu não tens a experiência de vivência em obra para relatar. Mas isso não significa que um professor jovem não possa ter essa experiência ou superar essa limitação (Caio).

As reduzidas experiências profissionais devem-se à pouca idade desses professores e, provavelmente, ao fato de terem tido bolsas de estudo durante suas pós-graduações – o que, possivelmente, lhes exigiu dedicação integral aos estudos. Porém, como indica Caio, compreendo que, se necessário, existem possibilidades para esses professores superarem essas limitações referente a experiência profissional através de inserções em campos de atuação por meio de projetos de extensão e/ou pesquisa, do acompanhamento de alunos em estágios curriculares obrigatórios, entre outros.

Embora os professores não tenham experiência na profissão de origem, percebi que como pesquisadores desenvolveram atividades que os envolveram como profissionais. Alguns alunos também destacaram como ponto positivo as vivências profissionais de seus professores. Observei que, por exemplo, Laura, como estudante de pós-graduação, teve uma larga experiência de trabalho em projetos de pesquisa e extensão junto a pacientes em sua área de formação. Em contextos como esses vejo que os professores aplicaram os conhecimentos desenvolvidos em seus cursos de graduação e essas experiências os fortalecem em suas práticas de ensino.

O pensar como aluno, as constantes lembranças das vivências estudantis, o vai e vem das condições de professor-aluno-professor demonstram que eles ainda estão se desapegando de suas identidades estudantis e construindo suas identidades docentes. A fala dos dois professores a seguir representa esse processo de transição e de confusão entre essas duas identidades:

No começo eu me sentia muito aluna do doutorado dando aula [risos]. Era muito esquisito. Eu até brincava que a primeira vez que o aluno falou 'não sei o que lá professora', foi muito estranho alguém me chamar de professora. Eu pensei: 'Nossa! Me chamaram de professora, que legal! Eu sempre quis ser uma, hoje estão me chamando.' Hoje eu já estou mais acostumada (Fabiana).

Agora eu sou um professor e algumas pessoas, alunos, praticamente da minha idade, me olham com certa distância. [...] A minha relação com as pessoas começou a ficar mais fria [...] porque agora eu tenho uma posição respeitada, de professor. Então eu senti bastante isso no início. [...] Fora do meu meio acadêmico eu tento ser aquela pessoa que eu era no fim do doutorado, eu era um estudante, um cara que gostava de sair, gostava de

estar com os amigos. Sempre tentei ser assim. As pessoas acham, 'ah o Caio é bastante inteligente, ele é professor universitário'. Eu falo pra algumas pessoas: 'não, para com isso, não me chamam de inteligente porque eu não quero, porque eu odeio esse rótulo'. [...] Eu tento fazer com que as pessoas me tratem como se eu fosse um estudante de doutorado, eu gostava muito daquela época. Não imponho minha condição de professor (Caio).

Como já sinalizado, a identidade docente é uma construção, é um processo, envolve a adesão aos princípios da profissão (NÓVOA, 1995). Nessas falas vejo que ambos demonstram que ainda se sentem ou se identificam mais com a condição discente do que com a condição docente, ou que se confundem com suas identidades. Eles estão em um processo de mudança de papel, estão em um processo de construção de suas formas de ser e de suas formas de se perceber como professores. Acredito que por estarem iniciando a profissão, por ainda não terem construído suas novas identidades, é que eles, algumas vezes, identificam-se mais como alunos do que como professores. Noto que em alguns momentos ser tratado como professor ainda é algo “esquisito”, pois não estão acostumados com isso.

Flores (2009), quando discorre sobre os primeiros anos de ensino, argumenta que é nesse período que o professor terá “que assumir um novo papel institucional” (p. 73) e que o “sentir-se professor(a) envolve um processo no qual confluem convicções e valores” (p. 88). Portanto, quando o professor inicia sua carreira ele não está com seu papel/sua identidade definidos. Vejo que com outras palavras foi isso o que Fabiana e Caio me contaram.

A fala de Caio torna-se mais curiosa na medida em que ele diz que tenta fazer com que as pessoas o tratem como se ele fosse um estudante de doutorado, pois se sente “rotulado” por ser professor. Vejo que ele percebe que existe uma imagem de professor universitário como um profissional muito inteligente, competente e, por isso, diferente ou distante das demais pessoas. Entendi que quando usa “rótulo” Caio diz que não se sente confortável com essa posição “superior” que lhe atribuem. Ele não gostou do distanciamento e da frieza que algumas pessoas passaram a ter com ele pelo fato de ele ter se tornado um professor universitário. Noto que ele diz que prefere ser tratado como estudante de doutorado porque naquela condição ele era igual, ele era “normal” frente aos demais. Antes de ele construir sua identidade profissional, de ele se ver como professor, os seus amigos já o viam assim, e isso é um estranhamento para Caio.

Caio ainda acrescentou:

Os alunos têm sonhos, têm ideias, têm vontades modernas e muito menos conformadas e corruptas do que o pessoal mais velho. Como eu tenho esses princípios [...] é tão legal e saudável conversar, eu me identifico muito bem com eles. Todo mundo quer estar num grupo no qual tem pessoas com quem se identifica e os alunos estão no meu meio de trabalho. Acho que eu vou muito mais para o lado deles justamente por gostar, pra fazer o meio de trabalho o mais agradável (Caio).

De alguma maneira, percebo certo conflito de identidades em Caio. Ele tende a dizer que se identifica mais com os alunos do que com seus colegas professores, identifica-se mais com as ideias dos mais jovens do que com as ideias dos mais velhos. Caio é um jovem professor que apresenta uma grande aproximação com o mundo e com os princípios dos seus alunos. Desde a perspectiva da identidade docente, verifico que Caio vive sensivelmente a sua construção da identidade docente, essa sua identidade não lhe foi dada e tampouco é estável. A escolha de uma identidade profissional para Huberman (1992, p. 40) “[...] surge como um momento-chave, um momento de ‘transição’ entre duas etapas distintas da vida. [...] a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades”. Caio vivencia esse processo de renúncia e, em certos momentos, parece que tenta não renunciar à sua identidade estudantil.

De maneira mais discreta uns, de maneira mais expressiva outros, os seis entrevistados demonstraram que ainda vivenciam seus processos de transição da condição de estudantes para a condição de professores, situação que lhes causa inseguranças, tensões e, obviamente, muitas aprendizagens. Percebi que em alguns momentos esses recém-doutores entram em conflito ou mesclam suas identidades de estudante e de professor. Eles estão no início de carreira e é nela que estão construindo suas novas identidades, suas identidades docentes.

6.2 Jovens iniciando a carreira docente

Os professores entrevistados tinham entre 28 e 32 anos. Pelo fato de terem realizado sequenciadamente seus cursos de graduação, mestrado e doutorado e de terem ingressado na docência universitária com “pouca idade”, como próximo passo dessa sequência, denominei-os de jovens professores.

Pauto-me em Bourdieu (1983) para utilizar a palavra jovem. Esse autor já intitula o seu texto dizendo que juventude é apenas uma palavra e, no decorrer do trabalho, argumenta que “as divisões entre as idades são arbitrárias” (BOURDIEU, 1983, p. 112) e que “a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas” (p. 113). A partir dessa compreensão, utilizo o termo jovem como sendo “apenas uma palavra” carregada dos significados que eu lhe atribuí: sujeito que fez sequencialmente seus estudos, recém-doutor iniciando a carreira docente, com até 32 anos de idade.

Constatai que a condição jovem é vista e vivenciada pelos professores pesquisados de distintas maneiras. Em alguns aspectos as vivências desses professores se aproximam e podem ser identificadas, tanto pelo lado positivo e motivador quanto pelo lado das dificuldades e limitações.

Semelhante a essa leitura que faço, Isaia; Maciel e Bolzan (2010), quando abordaram em seus estudos a entrada na docência universitária, também identificaram tanto a empolgação quanto os desafios vinculados a essa fase dos docentes. Ainda, Huberman (1992), ao estudar o ciclo de vida profissional dos professores, quando fala da entrada na carreira, argumenta que esta é marcada pelo aspecto da “descoberta” e pelo aspecto da “sobrevivência”. A descoberta é referente ao entusiasmo, à experimentação e exaltação inicial. A sobrevivência refere-se ao “choque do real”, as dificuldades e confrontações iniciais. Huberman (1992) acrescenta que esses aspectos podem ser vivenciados pelo professor paralelamente (sendo que o primeiro permite aguentar o segundo), com a dominação de um dos aspectos sobre o outro ou com a mescla desses aspectos a outras características como a indiferença, a serenidade, a frustração. Com base nesses autores e com os dados coletados, percebo que a iniciação à docência é marcada por diferentes vivências e sentimentos dos professores iniciantes.

Indaguei aos professores sobre a sua condição de jovens frente aos alunos de graduação, na tentativa de compreender o que caracteriza e representa essa aproximação de idade entre professor e alunos. Em suas respostas a maioria mencionou que estabelece com seus alunos uma relação tranquila, amistosa e que independente de suas idades sentem que os alunos os respeitam e os veem como professores. Eles contaram:

Mesmo sendo a faixa etária igual, ou até a faixa etária do aluno ser mais velha do que a do professor, existe a ideia do respeito pelo professor novo [...] Tenho alunos de 17 até 60 anos, literalmente (Guilherme).

A condição da idade talvez até interfira positivamente, acho que elas se identificam mais. Eu não tive nenhum problema na graduação, não senti nenhum preconceito de eu ser muito nova, de eu não ter conhecimento suficiente pra passar (Rafaela).

Em sala da aula eu não percebo uma barreira da idade, por ser jovem. As alunas respeitam [...] Os alunos da pós-graduação são mais próximos em idade, talvez a maioria tenha mais idade que eu. Mas igual, as experiências que eu tive foram tranquilas (André).

Pelas falas noto que os professores percebem-se como novos, pois incorporam esses adjetivos para caracterizarem-se. Dois professores destacaram que encontram em sala de aula alunos com uma idade maior que as suas, mas que essa situação não lhes traz maiores desafios. A partir do que relataram, pude verificar que o professor comumente é visto como uma autoridade profissional e, portanto, via de regra, é respeitado em qualquer situação.

Com relação ao lado positivo e motivador de ser um jovem professor, alguns deles mencionaram o fato de terem certa “aproximação geracional” (SERRA, 2012) com seus alunos. Uma professora destacou:

muitos gostos das alunas são parecidos com os meus, até pela idade. Elas escutam músicas que muitas vezes eu escuto, elas gostam de cantores que eu também gosto [...] Eu nunca virei pros meus professores que tinham, sei lá, 50 anos, ‘ah professor você foi no show do fulano e tal?’ Não, né? Não tem nada a ver. Então assim, essa aproximação eu nunca tive com os meus professores, porque a maioria dos meus professores eram muito mais velhos que a gente [...] Eles tinham idade pra ser nossos pais, tanto que hoje a gente tem amizade com filho de professor nosso, porque a gente tem mais ou menos a mesma faixa etária (Fabiana).

Serra (2012), quando discorre sobre os professores iniciantes, argumenta que esses podem criar uma “aproximação geracional” com seus alunos, pois utilizam uma mesma linguagem, apresentam uma vestimenta semelhante, gostam de *tatoos*, das mesmas bandas, entre outros aspectos. Nesse contexto, o autor sinaliza que os jovens professores podem ter mais naturalidade para entenderem os seus alunos. Podemos aproximar o que diz o autor com a fala de Fabiana: ela aponta possuir gostos semelhantes, identificações culturais e, conseqüentemente, certa proximidade com seus alunos. Noto que o que a professora destaca é que dessa maneira o diálogo entre eles torna-se mais favorável. Interessante perceber que quando Fabiana pensa na sua relação com os alunos ela automaticamente e facilmente se remete à sua condição de aluna e se pensa como tal. Fabiana relata

que não tinha esse tipo de aproximação com os seus professores e que eles não apresentavam interesses iguais aos seus. Com isso ela sinaliza que há poucos anos, quando ela era aluna, a relação professor-alunos não era tão informal como é hoje, talvez porque os professores não fossem tão jovens - o que indica que o perfil dos professores universitários vem mudando.

Três dos professores contaram que são convidados pelos alunos para participarem de festas de turma. Por parte dos alunos vejo que eles se identificam com o professor a ponto de convidá-los para um evento particular. Por parte dos professores encontrei diferentes posturas: uma professora disse não participar desses eventos, outra disse que já participou, mas que não participa mais e outro disse que participa. Na aceitação do convite ou não por parte dos professores, identifico o tipo de relação que eles buscam estabelecer com os alunos: uns demarcam mais seus lugares e posições de professores, outro assume a sua condição de igual, de jovem.

Dentre os seis professores, o professor Caio mostrou ser o jovem professor que mais estabelece aproximações com seus alunos e identifica-se com eles. Ele falou:

sendo jovem tu tens uma identificação de idade, entendes um pouco mais do que eles vivem, do mundo que eles estão inseridos atualmente. Isso te ajuda a ter uma aproximação em termos de linguagem, situações que tu podes citar em sala de aula, se tu quiseres dar uma descontraída, falar alguma coisa mais divertida pra eles acordarem (Caio).

Caio demonstra vivenciar com seus alunos o que Serra (2012) denominou de “aproximação geracional”. Por ser jovem, apresenta muitas características semelhantes às dos seus alunos: linguagem, vivências, humor, ânimo. Ele considera que compreende mais o mundo ou o contexto dos seus alunos e isso o ajuda como professor. Por ter essas características que o aproximam de seus alunos, vejo que Caio os entende e não cria barreiras em suas relações, estabelecendo com os alunos uma interação mais natural. Dentre os seis professores, Caio é o que mais se apresenta como o tipo identificado por Cunha (1988, p. 79), quando diz que há “os [professores] mais jovens que localizam neste fator a sua facilidade em construir ‘um mundo comum’ com seus alunos, referindo-se ao fato de falarem a mesma linguagem, viverem os mesmos desafios etc.”.

Pelo que observei nas aulas e pelo relatado pelos professores, notei que alguns alunos se aproximavam dos professores devido à sua condição comum de

jovens e/ou pelo fato de que até pouco tempo atrás seus professores eram estudantes. Por exemplo, vi que alguns alunos acercaram-se de seus professores para pedir orientações referentes a estudos de pós-graduação. Acredito que isso ocorra porque esses professores recentemente concluíram seus estudos de pós-graduação e, assim, podem auxiliá-los em suas dúvidas e angústias. Os professores relataram:

alunos virem conversar comigo assim: 'ah professora, eu estou em crise porque eu não sei o que eu quero fazer da minha vida. Eu não sei que área que eu sigo por que eu faço estágio aqui, eu faço estágio lá e não gosto'. Já perguntaram pra mim o que eu fiz pra chegar aonde eu cheguei (Fabiana).

Várias alunas me perguntaram onde eu tinha me formado, [...] algumas queriam seguir especialização, mestrado. Outras me perguntavam bem a parte clínica, o que precisavam pra elas começar a atuar na clínica (Rafaela).

Constatedei ao assistir as aulas que algumas alunas do professor André também se aproximaram dele para solicitar informações referentes ao curso de mestrado da faculdade à qual estavam vinculados. Vejo que nesses casos, de certa forma, os alunos utilizam a condição jovem dos professores para aproximarem-se deles, para beneficiarem-se da situação. Compreendo que esses alunos sentiram confiança nos professores, reconheceram-nos como pessoas abertas e acessíveis para conversar acerca de suas incertezas e projetos profissionais. Esses alunos possivelmente identificaram-nos como jovens profissionais e neles encontram acolhimento, orientações e exemplos de vivências no que se refere aos seus futuros universos profissionais.

Dois professores atrelaram à condição de jovens a disposição e as energias que possuem em relação ao trabalho que desenvolvem. Eles mencionaram:

o professor novo é um cara que acabou graduação, mestrado, doutorado e então ele está no pique (Guilherme).

Ser jovem também te ajuda a ter uma disposição maior pra estar lá na frente no quadro falando [...] Para isso ser jovem ajuda (Caio).

Para esses professores o ser novo ou ser jovem facilita os seus trabalhos. Facilita porque eles chegam à universidade com um ritmo de estudos, pesquisas e trabalhos acelerado e isso pode contribuir para com o processo de inserção na docência, para estar frente aos alunos desenvolvendo aulas. Encontro respaldo para esses indicativos tanto em Mayor Ruiz (2009b), que argumenta que os professores universitários iniciantes são dispostos a atualizar-se, apresentam ideias frescas e

disposição de empreender projetos inovadores, quanto em Feixas (2000), que indica que normalmente esses professores demonstram grande entusiasmo e dinamismo em relação à nova tarefa que assumem. Tanto nas aulas desses professores quanto nos vínculos que estabeleci com eles comprovei suas disposição e dinamismo. Essas qualidades não se limitam aos jovens professores, porém elas podem ser mais intensas nesses sujeitos.

Guilherme fez outros destaques em relação a sua condição de ser um professor universitário com “pouca idade”. Ele contou:

Alguns alunos dizem: ‘Uau professor, como é que tu estás com essa idade? Mas tu fizeste doutorado quando?’ [...] Quando eu entrei aqui, no primeiro dia, eu fui almoçar com um grupinho e encontrei uma aluna do mestrado e ela: ‘você é *bixo*?’ Porque tem alguns *bixos* da minha idade. E eu: ‘Não, eu estou como professor’. Então é engraçado. E pro ego é bom: ‘bah, o professor novo e é novo!’ [...] Até há brincadeira dos colegas: ‘nossa, um guri já é professor?’, ‘Nossa, o teu nascimento é o mesmo da minha aluna de mestrado ou da minha filha e você é meu colega’. Tem esse tipo de coisa. Mas não de modo depreciativo, preconceituoso, é mais ressaltar a situação. Tipo, ‘olha que interessante’. [...] é legal você saber: já cheguei, entre aspas, no top da carreira docente com essa pouca idade. [...] É legal de realização pessoal. [...] (Guilherme)

O professor Guilherme é visto pelos seus alunos e por seus colegas professores de uma maneira curiosa ou distinta: ele é um professor novo (iniciante) que é novo (jovem). Através de sua fala vejo que esses olhares lançados sobre ele lhe geram bem estar e satisfação. Noto que ser um jovem professor para Guilherme é uma realização pessoal e profissional porque ele passou muitos anos estudando, dedicando-se à sua formação profissional e, portanto, a conquista de um posto de trabalho “top”, como ele diz, é realizadora. O fato também é uma satisfação para Guilherme porque ele percebe-se mudando de lado, mudando de posição dentro da sala de aula: já não é mais um estudante, é o professor. Esses aspectos destacados pelo professor e, de certa forma, visualizados em suas práticas, fazem-me vê-lo vivenciando o que Huberman (1992) denomina fase de descoberta da entrada na carreira, caracterizada pelo entusiasmo e exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade. Da mesma forma, Isaia; Maciel e Bolzan (2010) chamam esse movimento de empolgação pela docência, caracterizada pela realização e pelo encantamento.

A professora Fabiana contou que faz uso da sua “pouca idade” de uma maneira particular. Ela expressou:

A gente tem uma idade muito próxima [...] tenho aluno com 27 anos, tenho aluno com 33 anos, mais velhos do que eu [...] Eu acho que eu uso da minha idade pra aproximá-los de mim e dessa forma aproximá-los da disciplina. [...] Em uma aula prática, eu fiz um discurso enorme de como eu cheguei ali naquela área, pra ver se sensibilizava alguém. Talvez a idade, ou até uma linguagem mais próxima, pode facilitar. [...] Talvez se eu fosse uma professora com mais idade eu tivesse mais preocupada em terminar a aula e buscar meu filho na escola. Não quero dizer que outros professores façam isso, de forma alguma, estou falando o que eu penso de mim (Fabiana).

A proximidade de idade com os alunos é usada como uma estratégia pela professora para promover a aproximação entre ela e os alunos e entre os alunos e a disciplina. Entendo que a professora procura “jogar” com sua idade, com o que existe de comum entre ela e seus alunos (a idade, a linguagem, o tempo disponível...), na tentativa de sensibilizá-los para os conhecimentos trabalhados na disciplina. Por exemplo, ela relatou aos seus alunos a sua trajetória estudantil até o seu ingresso na docência tentando estimulá-los para os estudos e despertar-lhes um maior interesse pela disciplina. Nesse relato ela também contou que já passou pela situação que eles passam, colocou-se em uma posição de igual ou próxima a eles. Noto que Fabiana tenta incentivar seus alunos a estudarem e, a partir do seu caso, diz que é possível ser um jovem “bem sucedido” profissionalmente.

Entretanto, os professores relataram também aspectos referentes às dificuldades e limitações de ser um jovem professor em início de carreira. Para Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2000), o período de indução à docência é uma etapa de inseguranças e de temores, mas nem por isso uma etapa de submissão. De uma forma ou outra, como bem sinalizam essas autoras, os jovens professores demonstraram vivenciar essas inseguranças e temores, alguns com mais, outros com menos intensidade, alguns em umas, outros em outras circunstâncias.

Quando Feixas (2002) discorre sobre as três etapas do início da docência universitária, aponta que na primeira etapa, dentre outros aspectos, os professores preocupam-se em mostrar autoridade e conquistar o respeito de seus alunos. Nas entrevistas realizadas também constatei que, inicialmente, alguns professores sentiram-se temerosos da aceitação que teriam por parte dos alunos. Eles contaram:

Bem no começo, quando eu comecei as aulas aqui [...] eu pensava: ‘eu sou nova, meu primeiro emprego, eles sabem. Será que eles vão me respeitar como uma pessoa de mais idade?’ Essa era minha maior preocupação. [...] Era uma preocupação muito grande. [...] Às vezes eu chegava em casa e falava: ‘acho que eles não entendem que eu sou professora deles’. Mas isso era uma coisa minha, insegurança minha talvez. (Fabiana).

Eu imaginava que poderia ter problema: 'ah vou pegar um aluno da minha idade, o cara não vai ter respeito'. Mas não tive (Guilherme).

Como já citado, o professor André preocupou-se por ser novo e talvez não se fazer entender ante suas alunas. Noto que o foco das preocupações desses professores está na “pouca idade” atrelada, é claro, à inexperiência docente. Parece que essa preocupação não se efetivou em um desafio para as suas práticas em sala de aula. Vejo que a “aceitação” deles como professores teve que ser feita com mais ênfase por eles próprios. Eles nunca tinham estado professores, portanto eram inexperientes, inseguros e pouco confiantes em si mesmo.

Pude constatar que os entrevistados, por serem jovens, fazem uma cobrança sobre si e percebem provocações de seus pares no que se refere ao seu reconhecimento como profissionais. Alguns deles mencionaram:

Por ser jovem a gente tem uma crítica dizendo, ah eu sou novo, então tenho que aprender. Porque a gente acabou que sair do [...] doutorado. Então você ainda tá aprendendo muita coisa, você ainda tá querendo aprender muita coisa. No final das contas a gente tem essa crítica, dizendo ah, eu sou novo então eu tenho que melhorar (Guilherme).

Eu ouvi coisas do tipo: professor jovem não pode estar na banca de um concurso porque ele não é capaz de avaliar um colega pra entrar pra trabalhar aqui (Laura).

Quando eu vou dar uma palestra fora, já senti aquela coisa: aquele ali é mais jovem que eu e está dando uma palestra (André).

Por terem pouca idade, tanto por parte deles mesmos como dos colegas (professores ou profissionais) há cobranças e pressões. A pressão é, portanto, tanto interna quanto externa. Quanto à pressão externa, encontro similaridade nos estudos de Cunha e Zanchet (2010) que argumentam que alguns professores novos encontram um grande desafio de serem reconhecidos e legitimados por seus pares, por estarem inseridos de certa forma em um ambiente de competição. Observei que esses professores buscam enfrentar tal desafio através da dedicação aos estudos e adquirindo novas aprendizagens. Estudando e aprendendo eles entendem que terão melhores condições de serem reconhecidos, de mostrarem-se capazes e de afirmarem-se como professores - o que se configura como uma pressão interna. O relato dos professores confirma que a iniciação à docência pode caracterizar-se como um momento de tensões de forças internas (maturacionais, experienciais) e externas (culturais, profissionais).

Ainda com referência aos desafios, Caio fez um destaque significativo sobre a sua “pouca idade”. Ele contou:

Quando eu entrei aqui eu tinha menos de 30 anos de idade. Eu nunca tive minha idade cronológica combinando com a minha idade, sempre me achei mais jovem do que sou. Então eu senti uma aproximação de idade com os alunos. [...] Eu consegui desenvolver com alguns alunos uma amizade profissional, acadêmica. A gente gosta de discutir assuntos de engenharia, falar bastante de coisas daqui da universidade de uma maneira bem legal, bem amigável, como se fossemos amigos de tempos. [...] Com os colegas professores a distância foi maior porque eles têm 50, 40 e tantos anos, são um pouco mais velhos que eu. São pessoas casadas que não tem a mesma visão de vida [...] Recentemente alguns dos meus colegas [...] entraram aqui como professores, e isso amenizou também essa parte dos professores (Caio).

Assim como argumenta Bourdieu (1983), parece que Caio sinaliza que são complexas as relações entre a idade social e biológica. Caio atribui à sua “pouca” idade sua aproximação e identificação com os alunos e seu distanciamento dos colegas professores. Caio não pertence à mesma geração dos seus colegas professores: ele é um jovem que está iniciando a carreira e pode estar trabalhando em meio a professores experientes que estão quase em fim de carreira. Caio sente-se jovem, sente-se melhor em meio aos alunos e identifica-se com eles. Ele tem facilidade em fazer amizades, conversar e interagir com seus alunos e demonstra gostar dessa relação. Esses indicativos lembram-me, mais uma vez, do destaque de Cunha (1988) de que alguns professores jovens encontram facilidade em construir ‘um mundo comum’ com seus alunos. O professor Caio e seus alunos possuem gostos parecidos, possuem “visões de vida” similares e isso contribui para sua interação - o que não é uma atitude corriqueira entre os professores universitários.

Talvez, ainda, por estar em uma situação de transição do papel de estudante para o papel de professor, por sentir-se jovem, por ser iniciante na profissão, por ser ingressante nesse contexto de trabalho e por estar desenvolvendo a sua identidade docente, o professor Caio sinta um maior pertencimento ao grupo de estudantes comparado ao grupo de professores. Semelhante a isso, Flores (2009) evidenciou que no processo de sentir-se professor esse profissional converge ou faz um balanço entre seus valores estudantis e docentes, por vezes conflitantes. Vejo que Caio possui valores e convicções mais similares aos de seus alunos comparados aos de seus colegas professores. Caio está professor, mas seus valores, atitude e preferências parecem adequar-se mais ao ser estudante. Ele ainda não tem sua identidade docente definida. Percebo que essas sensações de identificar-se ou não

com o grupo de professores têm uma relação intrínseca com a idade de Caio e com o fato de ele ser um professor iniciante. Do meu ponto de vista, essa ideia se reforça quando constato que Caio, recentemente, aproximou-se de alguns jovens professores que iniciaram a carreira na sua faculdade.

Laura vê e vivencia a sua condição jovem de uma maneira distinta. Ao pensar sobre sua idade relacionada ao exercício da docência, ponderou:

Eu acho que é mais uma questão de como você se coloca no papel de professor do que a idade que você tem. Não vejo ninguém confundir as coisas. [...] Eu percebo que a postura que a gente tem fora daqui também é muito importante [...] Se o aluno te ver lá fora fazendo um monte de coisas que ele também faz, tipo indo pra festa, bebendo todas, paquerando todo mundo, ele não vai voltar pra aula e conseguir te respeitar aqui dentro [...] Eu procuro me policiar [...] Sempre tomando cuidado pra não ficar exposta demais. 'Ah, a professora bêbada lá no barzinho tal'. Não dá, né? Eu acho que é mais uma questão de postura mesmo do que de idade (Laura).

Ante sua pouca idade, parece que Laura criou uma estratégia para produzir uma determinada imagem de professora diante de seus alunos. Ela coloca-se no papel de professora, assume uma postura de professora, distingue o que faz um professor e o que faz um aluno. Para tanto, ela se “polícia”, “não se expõe”, controla suas ações, seus fazeres, para que os alunos a respeitem e para que não tenham a chance de “confundir” os papéis. Nessa sua fala percebo a demarcação de papéis de professora e de alunos e a diferenciação e o conseqüente distanciamento entre esses sujeitos³⁶. Vejo que ao mesmo tempo em que o seu posicionamento firme e forte de professora faz com que ela não se preocupe com a sua idade, faz também com que sinta a sua segurança profissional.

Na pesquisa desenvolvida também busquei compreender como os alunos percebem a condição jovem dos seus professores. Nos seguintes quadros apresento as porcentagens das respostas dos alunos de cada turma observada. Para a afirmativa “O professor é jovem e essa condição ajuda no relacionamento dele com os alunos” as respostas foram:

³⁶ Entendo que essa sua imagem de professora está suportada na imagem que ela tinha de seus professores enquanto aluna, o que será discutido no capítulo 7.

%	Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
Totalmente de acordo	16,7	58,8	25,0	35,0	57,1	33,3
Parcialmente de acordo	45,8	35,3	50,0	45,0	28,6	61,1
Mais ou menos	25,0	0	9,4	20	8,6	0
Parcialmente em desacordo	4,2	0	6,3	0	2,9	0
Totalmente em desacordo	4,2	5,9	6,3	0	0	0
Não sei	4,2	0	3,1	0	2,9	5,6

Quadro 6: Professor jovem X relação com os alunos.

Já na afirmativa “A relação que a turma estabelece com esse jovem professor é diferente das relações estabelecidas com os professores de mais idade” os alunos assim se posicionaram:

%	Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
Totalmente de acordo	0	23,5	12,5	15,0	22,9	33,3
Parcialmente de acordo	33,3	47,1	28,1	40	25,7	33,3
Mais ou menos	33,3	17,6	15,6	15,0	17,1	16,7
Parcialmente em desacordo	16,7	11,8	3,1	10	8,6	11,1
Totalmente em desacordo	12,5	0	34,4	10	25,7	5,6
Não sei	4,2	0	6,3	10	0	0

Quadro 7: Relação com jovem professor e com professores de mais idade.

Quanto ao primeiro quadro, percebo que a maioria dos alunos de todos os professores concordou total ou parcialmente com a afirmativa de que “O professor é jovem e essa condição ajuda no relacionamento dele com os alunos”. Nos casos do professor Caio e do professor André nenhum aluno posicionou-se parcial ou totalmente em desacordo com a afirmação.

Quanto ao segundo quadro, referente à afirmativa “A relação que a turma estabelece com esse jovem professor é diferente das relações estabelecidas com os professores de mais idade”, somente a maioria dos alunos de Guilherme e Caio posicionaram-se total ou parcialmente de acordo, as respostas dos demais professores variaram.

Fazendo um comparativo entre as respostas dos dois quadros percebo que os alunos concordam que a condição jovem do professor contribui para com a relação professor-alunos, mas demonstram que ela não é necessariamente um diferencial desta relação se comparada às relações com os demais professores.

Entendo que eles consideram que a “pouca idade” dos professores tende a facilitar alguns aspectos da relação, mas essa condição não define a relação como “a melhor” ou a mais agradável. Portanto, pela totalidade das respostas dos alunos, vejo que para eles a pouca idade do professor não marca significativamente as relações entre eles.

Ainda a partir de uma visão geral das respostas dos alunos é possível perceber que as diferentes turmas estabelecem diferentes relações com seus jovens professores, algumas com sinais de serem mais próximas, outras com sinais de serem mais distantes. Obviamente a relação professor-alunos não depende somente da idade desses sujeitos, são muitas as condicionantes que definem e caracterizam a relação entre cada professor e seus alunos. A grande diversidade das respostas dos alunos de algumas turmas ante essas duas afirmativas pode refletir também outros aspectos, como uma postura mais exigente ou menos exigente desses jovens professores, o trabalho com conteúdos mais ou menos difíceis, entre outros.

Nas questões abertas alguns alunos também deram ênfase para a condição jovem de seus professores. De diferentes maneiras e com mais ou menos intensidade, alunos de todas as turmas referiram-se a esse aspecto, destacando, por exemplo:

a professora tem maior interesse em estreitar a convivência com os alunos, mantendo uma relação mais próxima se comparado a professores mais antigos (Aluno 23 - professora Fabiana).

aprendo com a professora valores de vida que tenham uma forma mais jovem e parecida comigo (Aluna 24 - professora Fabiana).

o que aprendemos com ela e todos os professores jovens é que com a devida atenção aos estudos e trabalho, podemos nos firmar como profissionais, e assim passar conhecimento, ainda jovens (Aluna 14 - professora Fabiana).

O professor mais jovem nos dá a chance de dialogar, questionar e sanar as dúvidas referentes ao conteúdo por ter uma linguagem mais acessível, trazer exemplos recentes e ser mais disponível, como nos dá opções de poder retirar as dúvidas extraclasse, além de ser mais participativo e se interessar por assuntos da turma (Aluna 11 - professor Guilherme).

Por se tratar de uma professora jovem, existe uma certa aproximação estabelecida pela linguagem e que se reflete em uma maior mobilização da turma em se concentrar e se interessar pela aula, também trazida pelo bom humor quebrando a seriedade do momento de forma positiva. (Aluno 4 - professora Laura).

admiro uma pessoa nova com todo conhecimento que ele tem (Aluna 14 - professor André).

A pouca diferença de idade que facilita o diálogo (Aluna 19 – professor André).

o fato de ela ser jovem faz com que a turma goste dela pois, muitas vezes, professores com idade muito avançada são mais distantes e não acompanham o ambiente da graduação (Aluna 4 - professora Rafaela).

por ser jovem a professora possui muitas coisas em comum com as alunas, tem uma linguagem muito acessível e parecida com a da turma (Aluna 21 - professora Rafaela).

o pouco distanciamento de idade torna o diálogo mais prático e acessível (Aluna 27 - professora Rafaela).

Como o professor Caio é mais jovem que o habitual, a turma tem uma relação mais próxima, e fora da sala de aula o professor participa de eventos da turma [...], o que é positivo pois criamos um laço de amizade com ele (Aluno 12 - professor Caio).

Nas respostas desses alunos vejo demarcada a existência de “um mundo comum” entre eles e esses seus professores. Eles argumentam que os jovens professores demonstram mais atenção aos interesses dos alunos, utilizam uma linguagem em comum, facilitam o diálogo e, conseqüentemente, tornam-se mais próximos dos alunos em comparação a outros professores. Percebo que os alunos reconhecem a existência de valores comuns e emoções semelhantes entre eles e seus jovens professores, o que parece facilitar a aproximação entre eles. Por pertencerem a gerações próximas - quando não à mesma geração - por terem culturas parecidas, os alunos identificam-se com esses professores. Ademais, algumas respostas levam-me a entender que os jovens professores inspiram alguns alunos profissionalmente; os alunos admiram os conhecimentos e a trajetória estudantil-profissional de seus professores.

Nas respostas dos alunos ficou evidente a ideia de que o jovem professor dialoga, conversa com seus alunos. Essa ideia pode ser enfatizada pelas respostas dos alunos ante a afirmativa “O professor se interessa/ouve o que o aluno diz”, apresentadas no seguinte quadro:

%	Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
Totalmente de acordo	79,1	82,4	65,6	95,0	77,1	72,2
Parcialmente de acordo	16,6	17,6	18,8	5,0	20	22,2
Mais ou menos	4,1	0	12,5	0	2,9	5,6
Parcialmente em desacordo	0	0	0	0	0	0
Totalmente em desacordo	0	0	0	0	0	0
Não sei	0	0	3,1	0	0	0

Quadro 8: Interesse do professor pelo que o aluno diz.

No quadro podemos verificar que quase a totalidade dos alunos concordou parcial ou totalmente com a afirmativa de que o professor se interessa e ouve o que os alunos dizem. Nessas respostas vejo que esses professores são acessíveis, são atentos aos interesses dos alunos e que os alunos parecem sentir-se à vontade para conversar com os professores.

Apesar de os seis professores serem iniciantes, pude perceber que aqueles que tinham entre 2 anos e 3 anos de experiência docente apresentavam uma melhor desenvoltura e uma maior confiança profissional. Portanto, vejo que a experiência é uma grande determinante da postura e da segurança profissional docente. A experiência em sala de aula, as vivências docentes, fortalecem os jovens professores que estão em fase de construção de suas identidades profissionais.

Embora tenha encontrado aproximações e distanciamentos entre as condições jovens desses seis professores, não considero que a idade seja um fator de padronização entre eles ou de causalidade no que diz respeito a suas práticas e suas relações com os alunos. Porém reafirmo que essa condição produz no professor vivências tanto positivas e motivadoras quanto dificuldades e limitações.

Para a maioria dos alunos, percebi que a condição jovem de seus professores não é uma determinante para as relações estabelecidas entre eles. Para alguns alunos a condição jovem dos professores faz com que eles estabeleçam entre si uma maior aproximação.

Para os professores, notei que os pontos positivos e os desafios impostos por sua condição jovem são vividos em paralelos. E nesse paralelo eles vão construindo suas formas de lidar com a pouca idade, com as suas identidades docentes em construção e com as possibilidades de relacionamentos com seus alunos. Também no que se refere à condição jovem dos professores que entram na carreira é

possível dizer que esses profissionais vivenciam tanto a “sobrevivência” quanto a “descoberta” e que, conforme já sinalizava Huberman (1992), um aspecto permite aguentar o outro.

7 Os alunos universitários, as vivências discentes dos professores e as relações interpessoais estabelecidas entre eles

“A percepção de que as relações entre alunos e professores envolvem outras dimensões que ultrapassam a transmissão do conteúdo precisa fazer parte do cotidiano docente, em especial dos professores que estão iniciando a carreira universitária, pois essas relações também ajudam os docentes iniciantes em seu processo de socialização.” (ZANCHET; FELDKERCHER; SOUZA, 2013, p. 161)

Na pesquisa realizada busquei conhecer tanto os alunos universitários dos jovens professores iniciantes quanto as vivências estudantis desses professores para, a partir disso, compreender as relações estabelecidas entre os professores e seus alunos de graduação. O presente capítulo refere-se a tais análises.

7.1 Os alunos de graduação

Durante a realização deste estudo, tive contato com alunos universitários pertencentes a diferentes cursos de formação, que constituíam turmas com distintas características entre si. No quadro a seguir encontram-se algumas informações sobre as turmas de alunos observadas:

	Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
Área do conhecimento segundo CNPq	Ciências Agrárias	Ciências Exatas e da Terra	Ciências da Saúde	Ciências da Saúde	Ciências da Saúde	Engenharias
Semestre	4º	3º	7º	Todos semestres (optativa)	6º	4º
Turno da disciplina	Manhã (teórica) e tarde (prática)	Noite	Manhã	Tarde	Tarde	Manhã
Número de alunos na turma	50	23	44	17	37	22
Média da idade dos alunos	22	34	23	22	23	21

Quadro 9: Caracterização das turmas.

A partir do quadro verifica-se que as turmas observadas pertenciam a diferentes áreas do conhecimento, estavam em diferentes fases do curso (inicial, metade, final ou indefinida), tinham aulas em diferentes turnos, eram compostas por uma quantidade diferente (e significativamente diferente) de alunos e, excetuando a turma noturna, eram compostas por alunos com uma média de idade similar. As turmas da Rafaela e do André eram compostas somente por alunas, nas demais havia uma quantidade quase igual de alunos e alunas.

Generalizando, a turma de Fabiana pareceu-me grande e agitada, a de Guilherme participativa e envolvida, a de Laura grande e atenta, a de André pequena e pacata, a de Rafaela grande e inquieta e a de Caio atenta e interessada.

Além disso, numa mesma turma havia uma diversidade de alunos, com diferentes maturidades, motivações, interesses, comprometimentos e perspectivas de vida. Toda essa caracterização, agregada a outras possíveis particularidades, configura um ou outro tipo de grupo de alunos universitários e, conseqüentemente, uma ou outra relação que esses sujeitos estabelecem com suas aprendizagens.

Apesar de possuírem pouca experiência docente, todos os professores (exceto o professor André, que estava em seu primeiro semestre letivo), quando descreveram a turma observada, fizeram diferentes comparações com suas turmas anteriores, apontando, por exemplo, que a turma atual era mais agitada, ou mais participativa, ou maior, ou mais empática ou mais interessada. Com isso vejo que, de alguma forma, os professores desenvolvem uma percepção geral de seus alunos em relação aos seus interesses em sala de aula.

Quando caracterizaram as turmas de alunos observadas, três dos professores iniciantes demarcaram que seus alunos são tranquilos, interessam-se em ouvir as explicações das aulas e apresentam poucas perguntas. Eles contaram:

Apesar de a turma ser numerosa, eu achei que eles foram quietos, não é uma turma que me dá trabalho em sala de aula. [...] Percebo certo interesse em ouvir, em estar lá, em chegar no horário. [...] É uma turma que me respeitou em sala de aula, algumas conversas, mas de modo geral eu acho que é uma turma tranquila (Laura).

uma turma boa. [...] achei tranquilo, senti que houve respeito, nunca teve conversa em aula que atrapalhasse. Nas aulas todo mundo quieto, prestando atenção, poucas perguntas, as que tinham eram pertinentes, curiosidades (André).

eles são mais quietinhos, observam, anotam tudo o que eu falo e escrevo no quadro. [...] Eles captam a mensagem do que eu passo mas se limitam naquilo (Caio).

Entendo que esses alunos permanecem quietos em aula por diferentes possíveis fatores: talvez porque a aprendizagem do conteúdo requeira grande concentração e raciocínio, quem sabe porque os alunos da turma não se conheçam e limitem suas manifestações, quiçá porque na relação que estabelecem com esse professor e suas aulas preferam não perguntar ou participar. Apesar de mostrarem-se quietos, os professores reconheceram e eu pude observar em sala de aula que esses alunos mostravam interesse pela aula: respeitavam a fala do professor, ouviam, não estabeleciam contínuas conversas paralelas e muitos deles faziam anotações. Compreendo que essa característica favorecia o processo de ensino desenvolvido pelo professor. O que infiro da fala desses professores é que eles gostariam que seus alunos apresentassem mais questionamentos para que assim pudessem ter um retorno das aprendizagens dos estudantes ou pudessem redirecionar suas práticas. De outra forma, observo que os professores sinalizam que seus alunos contentam-se com os conhecimentos básicos e manifestam pouco interesse em ampliá-los.

Na turma de outra professora observei um comportamento distinto por parte dos alunos. A professora descreveu essa turma da seguinte maneira:

[...] Tinha dias que parecia que a turma estava mais quieta, tinha dias que eles estavam mais agitados [...] Se tem festa no dia anterior ou no dia, ou se tem prova, aí eles estão totalmente dispersos. Se juntar um tema que na cabeça deles não tem nada a ver com eles, aí eu acho que a dispersão é pior. [...] Tem a turminha ali da frente que presta atenção, participa, são sempre os mesmos. Tem a turma do meio que tem os mais quietinhos que às vezes estão prestando atenção e às vezes estão estudando pra outra

matéria. E a turma do fundo [risos] que, às vezes entra e sai ou chega atrasado [...] É uma turma com mais alunos, [...] são conversadores e dispersos [...] às vezes a turma está fazendo bagunça, está muito difícil prestar atenção. Tem uma hora que você tem que respirar e falar assim: 'Olha, pelo amor de Deus, vocês não conseguem prestar atenção no que eu estou falando?' [...] eles estão preocupados com festas, estão estudando na tua cara matéria da outra disciplina. [...] o que me chateia também é que, às vezes, você está dando aula e olha pra cara de alguns alunos e eles estão com uma cara de desinteresse (Fabiana).

O grande número de alunos das aulas teóricas³⁷, sua heterogeneidade, suas diferentes motivações ante a disciplina e seus fortes interesses extraclasse imprimem tais características a essa turma. Pelo relato da professora e pelo observado, nessa turma havia muitos alunos dispersos, agitados, pouco interessados em aula, desatentos e que conversavam ou desenvolviam outras atividades durante a aula. Esses alunos acabavam gerando um clima pouco propício para o processo de ensino e de aprendizagem naquela sala de aula. Semelhantemente a esses achados, Feldkercher; Zanchet e Souza (2014), em pesquisa desenvolvida com professores universitários iniciantes, também constataram que muitos deles encontram em suas salas de aula alunos que demonstram desinteresse, desmotivação e falta de comprometimento, o que acaba sendo um desafio para esses professores.

Mesmo com a sala cheia e com alunos com diferentes graus de interesse, observei que Fabiana desenvolvia o seu trabalho. Presenciei tentativas da professora de cativar seus alunos para a aula, porém muitas vezes eles não colaboravam. Também observei alguns momentos tensos nessa sala de aula, em que a professora teve que chamar a atenção mais enfaticamente para determinadas condutas dos seus alunos (por exemplo, quando a grande maioria dos alunos chegava atrasada em uma aula prática). Diante desses fatos a professora diz que se chateia, pois não vê o seu trabalho reconhecido. Esse contexto faz-me compreender, por um lado, que em um mesmo grupo os alunos respondem de maneira bastante variada aos processos de ensino e de aprendizagem e que essas respostas influenciam no desenvolvimento da aula. Por outro lado, o mesmo contexto faz-me perceber que o trabalho com essa turma exigia da professora certas habilidades que ainda não estavam totalmente construídas e apropriadas por ela. Apesar de todo seu esforço e dedicação percebi que Fabiana ainda não havia

³⁷ A professora Fabiana desenvolve nessa turma tanto aulas teóricas quanto práticas. Nas aulas práticas a turma é dividida em 4 grupos e cada grupo tem o seu horário de aula. Detalhamentos sobre essas aulas estão apresentados no capítulo 9.

estabelecido sua desenvoltura docente, parecia que ainda não se sentia totalmente confiante no seu trabalho ou que não possuía uma estabilidade no relacionamento com os alunos.

A turma do professor Guilherme apresentou um comportamento peculiar, se comparada às demais turmas observadas. Sobre seus alunos o professor relatou:

Essa turma era muito participativa e questionadora [...]. Por exemplo, quando eu falava uma coisa e assumia que era verdadeiro eles perguntavam: 'por que isso? Por que aquele outro caso que não é assim?' [...] Eles perguntavam, discutiam, tiravam dúvidas (Guilherme).

Em uma oportunidade, o professor disse-me: “Essa turma é diferente”. Vale ressaltar que essa foi a única turma noturna observada. O perfil dos alunos dessa turma era diferente do das turmas diurnas. Esses alunos noturnos eram mais velhos, possuíam uma maior experiência de vida, mais experiências profissionais, e muitos deles eram responsáveis pelo sustento de suas famílias. Entendo-os, a partir de Zabalza (2004), como alunos-adultos, possuidores de critérios e posicionamentos mais coesos se comparados aos jovens-alunos. O perfil desses alunos da turma noturna implica em uma diferente participação dos mesmos nas aulas e no processo de aprender os conteúdos. Como relatado pelo professor, eles eram participativos, questionadores, esclareciam dúvidas e curiosidades. Essa atitude dos alunos também favorecia um tipo de relação entre o professor e a turma e uma determinada forma de trabalhar o conteúdo: as aulas do professor Guilherme configuravam-se pelo diálogo, por questionamentos tanto do professor quanto dos alunos, pela busca conjunta de respostas.

Já a professora Rafaela foi bastante positiva e afetiva quando caracterizou as suas alunas. Ela argumentou:

não é em todas as turmas que a gente tem empatia [...] Nessa eu tive. [...] Elas eram bem dedicadas, estudiosas (Rafaela).

Percebi que entre as alunas e a professora fluía um clima amistoso, pareciam todas à vontade em sala e as aulas eram desenvolvidas em um clima bastante leve. Como observadora vi que a professora buscava desenvolver o seu trabalho, porém, apesar da minha percepção de um bom clima na sala e do sentimento de empatia e de dedicação destacado pela professora, havia muitas alunas que se mostravam pouco interessadas na aula e que, praticamente durante toda a aula, conversavam

com suas colegas, demonstrando grande inquietação. Mesmo que a professora observasse esse comportamento ela não fez nenhum comentário referente a isso.

Quatro professores descreveram a existência de diferentes grupos de alunos numa mesma turma, distinguindo-os entre os interessados, os medianos e os pouco interessados. O relato da professora Fabiana já foi apresentado; os demais professores comentaram:

Algumas interagindo com as aulas, [...] algumas prestando atenção, outra viajando ou não estavam nem aí (André).

Tem grupinho que tem interesse e outro que não. E sempre vai ter isso. Aquele grupinho que tem interesse vai fazer um doutorado, vai ser um bom pesquisador, professor, profissional, e aquele resto não (Guilherme).

em sala de aula tem uma turminha mais lá do fundo, geralmente eu olho assim: 'bah, o pessoal mais sem noção, fica falando de assuntos aleatórios na minha aula' (Caio).

Guilherme, Laura, Rafaela e Caio mencionaram perceber que os alunos que têm um pouco mais de idade mostram-se mais interessados em aula, apresentando questionamentos, querendo sanar curiosidades e relatando experiências de vida. Entendo que a existência de diferentes tipos de aluno em sala de aula requer que o professor reconheça e desenvolva um trabalho de ensino que suporte essas diferenças. O professor também deve estar atento àqueles alunos que não estão dispostos a aprender: isso é um grande desafio para a prática docente, quiçá maior para aqueles que estão em início de carreira. Esse apontamento faz-me lembrar da indicação de Nóvoa (2013) que argumenta que um dos papéis dos professores é justamente o de ensinar aqueles alunos que não estão dispostos a aprender.

Entre os professores iniciantes foi recorrente contarem que eles se colocaram à disposição dos alunos para esclarecimentos em horários extraclasse, mas que seus alunos não os procuraram ou poucos o procuraram. Eles disseram:

Eu abri um horário pra tirar dúvidas antes da prova, avisei a turma, teve gente que virou pra mim e disse: 'professora, não vai vir ninguém porque a gente tem outra prova nesse dia' (Laura).

eu me coloquei à disposição fora de sala de aula pra vir conversar e até discutir os seminários. Mas foram uma ou duas pessoas que vieram me procurar, pedir material, bibliografia ou coisa assim (André).

Percebo que os professores mostram-se disponíveis e que se percebem como orientadores das aprendizagens de seus alunos. Vejo que esses professores apresentam uma expectativa positiva quanto ao interesse dos alunos em

desenvolverem seus conhecimentos, porém essa expectativa é pouco correspondida.

Nas seis turmas observei diferentes interesses e motivações dos alunos quanto às aulas desenvolvidas pelos professores. Em certas turmas percebi que a maioria dos alunos permanecia atenta às explicações, valorizava a presença em aula, era pontual, sentava-se bem na frente da sala para ver e ouvir o professor, fazia anotações em seus cadernos e mantinha o silêncio. Já em outras turmas notei que muitos alunos chegavam com atraso, saíam antes da hora, faltavam à aula, não prestavam atenção às explicações, iam para aula sem caderno, sentavam-se mais ao fundo da sala e passavam a maior parte do tempo conversando ou fazendo outras atividades que não as da disciplina. Compreendo que esse comportamento dos alunos está vinculado a distintos fatores que dizem respeito aos próprios alunos - como sua pouca idade, sua pouca maturidade, a novidade do ambiente universitário -, ao trabalho do professor - a metodologia de aula, a postura do professor - e a natureza do conhecimento³⁸. Talvez pelo curto tempo de docência e pela pequena reflexão sobre questões pedagógicas os professores pouco expressaram suas preocupações em desenvolver suas aulas a partir da realidade ou diversidade dos alunos.

Esses dados fazem-me lembrar de um aporte de Zabalza (2004) quando pondera que

a atenção não é somente a capacidade daqueles que aprendem: é sobretudo, a qualidade dos conteúdos que estão sendo ensinados a eles (como foram planejados os materiais e codificada a informação) e da metodologia que utilizamos (p. 217).

O autor alerta-nos de que a pouca atenção dos alunos em aula não está somente sob responsabilidade destes, ela está atrelada ao modo como os professores desenvolvem o ensino e incitam as aprendizagens em sala. Assim, diante da pouca atenção dos alunos, caberia também aos professores repensarem a metodologia das aulas desenvolvidas.

Solicitei que os alunos se posicionassem ante a afirmativa “Os alunos estão motivados para a aprendizagem, interessados na aula”. Suas respostas estão sistematizadas no seguinte quadro:

³⁸ Aspectos tratados no capítulo 9.

%	Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
Totalmente de acordo	0	52,9	18,8	5,0	17,1	11,1
Parcialmente de acordo	12,5	35,3	46,9	35,0	48,6	55,6
Mais ou menos	50	11,8	28,1	45,0	34,3	33,3
Parcialmente em desacordo	29,2	0	6,3	10	0	0
Totalmente em desacordo	4,2	0	0	0	0	0
Não sei	4,2	0	0	5,0	0	0

Quadro 10: Alunos X motivação e interesse.

A leitura do quadro permite verificar que a maior parte dos alunos de Guilherme, Laura, Rafaela e Caio alega que estão motivados e interessados em aula, ainda que essa motivação e esse interesse possa ser apenas parcial. Quando observo casos específicos, percebo que nas turmas de Fabiana e de André preponderou um interesse médio pelas aulas. De outra forma, quando avaliaram se “o professor consegue despertar o interesse dos alunos em aula” assim se manifestaram:

%	Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
Totalmente de acordo	4,1	82,4	28,1	25,0	17,1	44,4
Parcialmente de acordo	37,5	17,6	53,1	45,0	37,1	33,3
Mais ou menos	45,8	0	15,6	25,0	14,3	11,1
Parcialmente em desacordo	12,5	0	0	0	25,7	11,1
Totalmente em desacordo	0	0	0	5,0	5,7	0
Não sei	0	0	3,1	0	0	0

Quadro 11: O professor desperta o interesse dos alunos.

Exceto os alunos de Fabiana, as respostas dos demais alunos mostram que a maioria deles avalia positivamente a capacidade dos professores motivarem-nos. Quando olho casos específicos, chama-me a atenção o caso do professor Guilherme, em que todos os alunos concordaram parcial ou totalmente com a afirmativa de que o professor desperta o seu interesse.

Fazendo um comparativo entre os dois quadros, percebo que há uma aproximação entre o potencial da motivação dos próprios alunos e do interesse que os seus professores conseguem despertar-lhes.

Entendo que tanto o interesse dos alunos pela aula quanto o interesse despertado pelo professor estão atrelados à metodologia da aula³⁹. Esse entendimento faz-me concordar com Charlot (2001), que argumenta que a pouca motivação de alguns alunos para aprender não é preguiça, “trata-se, na verdade, das relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe; assim, ‘não estar motivado’ é estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta” (p. 16). Com isso, argumento que as atenções e motivações dos alunos em aula estão estreitamente relacionadas ao “o que” lhes ensinamos e ao “como” lhes ensinamos.

Quando falaram de maneira mais geral sobre os alunos de graduação, sobre todos os alunos universitários com os quais já tiveram contato, percebi que os professores destacaram aspectos gerais e apresentaram algumas críticas em relação a eles.

Sobre os alunos de graduação os professores comentaram, por exemplo:

muitos deles são da cidade [...] eles têm muito contato com muita informação (Fabiana).

tem uns alunos que participam, que se preocupam em entender aquilo que estão ouvindo, como se fosse uma conversa [...] e outros não (Guilherme).

As alunas da turma anterior e dessa são bem dedicadas, estudiosas (Rafaela).

Eles são reivindicadores, tentam amenizar a situação deles: reclamam de muitos trabalhos, [...] pedem pra trocar a prova por um trabalho. O lado bom é que eles questionam, reivindicam, falam as coisas que eles querem. E eu realmente gosto disso porque estreita a minha relação com eles (Caio).

Fabiana, que atua em cursos que têm seus conhecimentos sustentados principalmente no contexto rural, destacou que a maioria dos seus alunos são urbanos, mas (e por isso mesmo) têm um grande contato com informações e tecnologias, o que tende a facilitar o acesso aos conhecimentos requeridos a tais profissionais em formação. Guilherme mencionou que encontra em sala de aula alguns alunos preocupados com suas aprendizagens, mas ressalva que outros não estão. Rafaela apresentou uma visão bastante positiva de suas alunas no que se refere ao comprometimento com os estudos. Já Caio relatou que percebe que seus alunos protestam por direitos ou “vantagens” e demonstrou que admira essa atitude deles. Percebo que o enfoque de cada professor para descrever seus alunos de

³⁹ Aspecto abordado no capítulo 9.

graduação foi bastante diferente, ele foi dado a partir da condição de cada professor e da visão particular e momentânea que eles tinham de seus alunos de graduação.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 229) dizem que de “maneira geral, a visão dos docentes sobre as turmas de alunos com que trabalham é bem pouco positiva”. Foi o que também identifiquei na pesquisa realizada: percebi que a caracterização negativa dos alunos na fala dos professores entrevistados. Eles contaram que seus alunos aproveitam pouco as aulas, possuem poucos conhecimentos prévios, não se articulam por conta própria para desenvolverem suas aprendizagens, participam pouco das aulas, apresentam dificuldades de raciocinar, ler e escrever, decoram e não aprendem, só recebem e não questionam, apresentam um grande interesse em somente cumprir as horas e obter o diploma, entre outras “queixas”. Ouvei dos professores relatos como os seguintes:

Em alguns alunos consigo perceber uma negação [pelo conhecimento] [...] Eles chegam achando que vão seguir uma área ou que o curso é só aquela área que eles vão seguir e muitas vezes eles não aproveitam outros campos que o curso oferece [...] (Fabiana).

Tem muita gente que não participa, [...] eles vão pra aula porque querem pegar o título [...] O aluno que está entrando na faculdade hoje [...] é um pouco menos preparado que antigamente. Então é mais complicado porque Além de você dar o assunto da disciplina você tem que dar a base do ensino médio. [...] O aluno de hoje quer as coisas muito mais mastigadas do que o aluno de alguns aninhos atrás. [...] se a gente não passar todo o conteúdo necessário, o aluno não consegue andar sozinho, a gente tem que segurar na mão dele e levar (Guilherme).

Não existe participação, é um ou outro que participa, fala baixinho. [...] Os mais jovens têm urgência pra resolver tudo, [...] eles não conseguem esperar dois minutos [...] O atendimento é da uma e meia às seis e meia e eles querem sair as quatro [...] O aluno decora e toda vez que tem que elaborar um raciocínio pra responder uma questão, não sai, trava. Pouquíssimos alunos conseguem desenvolver. Eles não conseguem ler um enunciado completo da questão que tenha mais de duas linhas. Muita questão é respondida errada por isso. Eu percebo também um desleixo muito grande na hora de responder uma prova: erros de português, letras horróricas, falta de elaboração-redação da resposta (Laura).

Tem muita gente desinteressada, vem pra aula se quer, só quer cumprir as horas da disciplina e fazer o mínimo necessário pra passar. Se não precisassem vir pra aula, nem na aula viriam [...] Muitos não se importam com o aprender, em ir mais a fundo (André).

As alunas da graduação não me exigem muito, estão só recebendo o conteúdo que eu estou dando, elas não tem uma visão mais geral ou da prática pra fazer perguntas (Rafaela).

São muitas as “queixas” apresentadas sobre os alunos. Percebo que elas se centram no pouco interesse dos alunos em apreender os conteúdos e na pouca

participação e no pouco interesse efetivo deles em aula. Os professores sinalizam que os alunos se contentam com o mínimo e que suas preocupações centram-se no término da aula, na aprovação na disciplina e na obtenção do título, em detrimento das suas aprendizagens.

Em pesquisa com docentes universitários iniciantes, Zanchet et al. (2012b) igualmente constataram que aqueles professores percebiam a “dificuldade que os alunos têm para aprender, a dificuldade para desenvolver a escrita acadêmica [...] a falta de comprometimento dos alunos com o processo de ensino e aprendizagem” (p. 174). De modo semelhante, Mayor Ruiz (2007), como resultados de suas pesquisas, evidenciou que a motivação, o interesse e a participação dos alunos são problemas recorrentes enfrentados pelos professores universitários iniciantes. Assim, vejo que são comuns e frequentes as “queixas” dos professores sobre certas limitações de seus alunos de graduação - problema que também não é específico dos professores iniciantes (vide pesquisa de Pimenta e Anastasiou (2002) com professores de uma IES noturna).

Na cultura profissional docente, segundo Zabalza (2004), a tendência de rotular os estudantes de acordo com critérios irregulares ou sem consistência é bastante arraigada. O autor acrescenta que essa progressiva generalização de uma imagem negativa dos alunos é preocupante, pois ela refere-se no modo como o professor trata os seus alunos. Ou ainda, se o professor espera pouco dos alunos, os alunos têm um baixo comprometimento e pouco rendem, criando-se assim um círculo vicioso de expectativas (ZABALZA, 2004). Diferentes alunos sempre responderão de diferentes maneiras às expectativas do professor. Cada aluno processa ao seu ritmo e ao seu modo a aula, a sua relação com o conhecimento e as suas aprendizagens. Portanto, essa imagem negativa que os professores criam dos alunos é questionável, deve ser relativizada.

Seria bom se o professor pudesse conhecer as reais características de seus alunos e, a partir disso, sugerir uma proposta de ensino. Se a proposta de ensino atender as demandas e as necessidades dos alunos é possível que ela tenha melhores resultados. Zabalza (2004, p. 113) alerta que nosso “compromisso é fazer (ou, ao menos, tentar) com que nossos alunos aprendam o que desejamos ensinar-lhes”. Se o professor observar que os alunos apresentam pouca motivação, pouco interesse, poucos conhecimentos prévios... é preciso que ele os oriente, os ensine a aprender, pois seu compromisso é fazer com que eles aprendam.

Pela imagem dos alunos apresentada pelos entrevistados, vejo que os professores idealizam encontrar em sala de aula alunos que queiram aprofundar seus conhecimentos, que se interessem por discutir o conteúdo e que tenham uma postura mais autônoma em relação às suas aprendizagens. Percebo que os professores, na maioria das vezes, esperam mais dos alunos: uma maior participação, um maior interesse, um maior comprometimento com as aulas. Vejo ainda que os professores pouco se percebem como profissionais que podem orientar os seus alunos a desenvolverem essas atitudes, a aprenderem essas habilidades. Muito provavelmente seus alunos estejam acostumados a “receber” o conhecimento, a ter uma postura passiva em aula (o que pode ser fruto de suas trajetórias da Escola Básica) e, portanto, precisem reaprender a aprender.

Por não encontrarem em suas salas de aula os alunos “ideais”, esses jovens professores iniciantes passam por um período marcado pela discrepância entre as expectativas e a realidade. Eles demonstram reconhecer a diversidade dos alunos, mas parecem não saber como atingir a todos em suas práticas de ensino. Encontrar alunos que apresentam diferentes interesses em sala de aula tem sido um aspecto recorrente de preocupações por parte de professores que iniciam a docência.

Volto à última citação da fala de Guilherme que utiliza as expressões “antigamente” e “alguns aninhos atrás”. O professor não possui uma larga experiência docente para comparar seus alunos de agora com os seus alunos daquele referido tempo. Ele é professor há 2 anos. Entendo que a avaliação de que seus alunos têm uma base fraca de conhecimentos prévios e de que eles são incapazes de sozinhos aprofundarem seus estudos está pautada na sua condição de estudante, nos conhecimentos que ele julgava ter e na sua disposição de aprender.

A confrontação dos dados coletados (observações, questionários e entrevistas) permitiu-me constatar algumas particularidades em algumas turmas-professores. Notei que a professora Rafaela considerou suas alunas como dedicadas e estudiosas enquanto que as alunas, nos questionários, reconheceram que precisam participar e respeitar mais o trabalho da professora e eu, nas observações, percebi que muitas alunas mostravam-se dispersas e pouco interessadas nas aulas. Também notei que Caio foi aquele que apresentou uma visão mais positiva de seus alunos - talvez pelo fato de ser um professor próximo aos seus alunos, um professor que os entende e identifica-se com eles.

7.2 As vivências estudantis dos professores: algumas aproximações com seus alunos

Considerando que há pouco tempo os jovens professores iniciantes pesquisados estavam na condição de estudante, solicitei que eles contassem-me suas vivências estudantis e se caracterizassem como estudantes. Ao visualizar o aluno que cada um deles, foi tenho mais elementos para entender a caracterização que eles fizeram de seus alunos e para compreender o professor que eles se constituem. Com esses objetivos, destaco brevemente algumas características específicas das vivências estudantis (essencialmente em nível de graduação) de cada um deles, a partir de suas falas.

Fabiana contou que era uma aluna que prestava atenção em aula, que fazia anotações em seu caderno, que respeitava seus professores, que não era uma aluna 100%, que nunca foi grosseira nem bateu boca com seus professores, que era envergonhada e que por isso só questionava os professores no intervalo.

Guilherme relatou que dependendo da disciplina e do professor ele era um aluno participativo e questionador ou não. Disse que não gostava de professores ditadores, que passavam o conteúdo muito rapidamente, que não percebiam a cara de desagrado dos alunos ou que chegavam atrasados em aula.

Laura descreveu-se como uma aluna centrada, que respeitava seus professores, que não gostava de professores que cobravam muito e que mantinha um distanciamento dos seus professores, pois queria ser vista somente como aluna. Para isso ela disse que cuidava inclusive a roupa que vestia.

André falou que era um aluno mediano, que tinha algumas vivências práticas junto ao trabalho do seu pai, que logo se inseriu na pesquisa e sempre foi muito direcionado em seus estudos.

Rafaela disse que foi uma estudante dedicada e estudiosa, que sempre se dedicou ao máximo a adquirir conhecimentos.

Caio contou que era um aluno que estudava bastante, fazia muitos exercícios, gostava dos seus professores que não se apoiavam em nenhum material para desenvolver suas aulas e que, como aluno, não tinha a liberdade de chegar à frente do professor e reivindicar algo.

Todos disseram que foram bons alunos, alunos dedicados, que se empenhavam em desenvolver as tarefas que lhes eram solicitadas e que respeitavam seus professores. Acredito que esse também é o modelo de alunos que eles idealizam encontrar em suas salas de aulas. Talvez o fato de não o encontrarem, pelo menos como perfil predominante, faça com que esses professores caracterizem os seus alunos, algumas vezes, de maneira pouco positiva.

Destaco uma descrição da forma de ser aluna narrada pela professora Laura:

Por ter respeito pelo professor, eu sempre criei um pouco de distanciamento com eles. Eu via pessoas, colegas minhas, que conversavam com o professor, como se estivesse conversando com um amigo, chamavam e tomavam cerveja, envolviam-se [...] Sempre me coloquei no papel da aluna mais centrada, respeitosa e sempre procurei ter uma conduta, uma postura e uma vestimenta para que o professor me visse como aluna, não queria que me visse como mais nada [risos] (Laura).

Vejo que Laura, quando fala de si como aluna, evidencia o respeito e o distanciamento que tinha por/de seus professores. Flores (2009) observa que, ao longo de suas trajetórias escolares, os futuros professores vão introjetando um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre ser professor. Na fala de Laura percebo algumas de suas crenças em relação ao ser professor e ao processo de ensino que este desenvolve. Laura preocupava-se em ser vista e respeitada como aluna por seus professores, o que se refletia inclusive em determinadas condutas e formas de vestir. Hoje, como professora, busca reproduzir essas suas concepções, pois ela quer ser vista e respeitada como professora, evitando, para isso, frequentar os mesmos ambientes que seus alunos.

A partir dessa referência dos alunos que foram, eles estabeleceram aproximações e distanciamentos com seus atuais alunos de graduação.

Sobre as aproximações das suas vivências de estudantes com as de seus alunos os professores relataram:

Teve um dia que eu fiquei quase uma meia hora conversando com um grupinho que estava aflito. Eu via que um deles estava muito perdido. Aí eu falei: 'mais calma! Olha, você está no quarto semestre, tem tempo [...] Quando eu estava na tua idade eu também tinha essa agonia, essa ansiedade. Você acha que resolveu? Resolveu nada'. E ele falou 'ah professora, é mesmo? Achei que era coisa só da gente'. [...] (Fabiana).

Não vou me preocupar com falta se o aluno tem nota boa. Eu fiz curso noturno, então sei como é [...] Gosto de escrever no quadro os conceitos para ajudar, porque a aula é noturna, ajuda a quem está cansado. Eu fui

aluno de curso noturno e sei como é. (Diário do dia 13/12/12 - aula do professor Guilherme).

Eu até entendo a pouca participação porque quando o professor provocava minha turma de graduação em sala de aula, eu sempre ficava rezando pra ele não olhar pra minha cara, não me chamar, que eu não queria abrir a boca pra falar nada. [...] Eu acho que tem gente que é assim também. Então, é claro que eu não fico cutucando aqueles mais tímidos, porque eu sei como é ruim. Eu deixo que a participação seja mais espontânea por parte deles (Laura).

Tinha matérias que eu fazia porque era obrigado a fazer e tinha que saber o conteúdo. Mas tinha coisas que eu realmente gostava. Dependendo da matéria eu tinha um comportamento. Acho que é com todo mundo assim (André).

Eu me considerava uma aluna bem dedicada, sempre estudei muito [...] Vejo que algumas alunas são bem dedicadas e me identifico com elas. Lembro de que quando eu era aluna eu também me comportava dessa forma (Rafaela).

Na fala desses professores vejo que eles descrevem alguns de seus alunos como aflitos, cansados, pouco participativos, pouco interessados ou interessados e dedicados. Eles também contaram que como alunos apresentavam as mesmas características: a aluna Fabiana era aflita, o aluno Guilherme ia cansado para a aula, a aluna Laura era quieta, o aluno André não gostava de algumas disciplinas e a aluna Rafaela era dedicada. Quando alunos, eles passaram pelas mesmas situações que seus alunos passam. Vejo que nesses aspectos eles aproximam-se de seus alunos, mostram-se iguais e, assim, têm maiores condições de compreendê-los, entender suas reações em aula e, se desejarem, de desenvolver práticas sensíveis às características dos alunos.

Três professores (Fabiana, Guilherme, André) mencionaram que assim como têm em suas salas a presença de diferentes grupos de alunos, com diferentes motivações e interesses pela aula, quando alunos também estavam em uma turma com tais características. Eles contaram:

Um professor meu já dizia: muda o tempo, muda o lugar, mas os personagens são sempre os mesmos. Eu vejo alunos que agem como eu e meu grupo mais próximo de amigos agíamos. Eu vejo alunos que são mais bagunceiros e me lembro dos bagunceiros que estudaram comigo [...] Sempre vai ter o bagunceiro, o quietinho, o extrovertido (Fabiana).

Eu era questionador em algumas disciplinas e em outras não estava nem aí, porque não me interessavam, porque o professor era chato, ou sabia que se questionasse o professor não ia responder, ou o que for. [...] Eu questionava, mas o cara do meu lado não questionava. [...] Sempre tem um aluno aplicado e um aluno, entre aspas, desleixado, isso em qualquer turma, em qualquer local. Na minha época a gente tinha um grupo que

estudava e outro que não estava nem aí. Hoje continua a mesma coisa (Guilherme).

É parecido, não vejo muita diferença, é a mesma história. Alguns alunos mais interessados, outros menos. [...] Alguns colegas meus iam pra aula pra dormir, outros pra conversar, outros pra prestar atenção mesmo. Não mudou muito a questão do estudante (André).

Fabiana resgata um ditado de um professor seu que a ajuda a entender que o momento e o espaço mudam, mas o professor e os alunos, com seus respectivos papéis e características, existirão em qualquer sala de aula. Vejo que esse professor é uma referência para que ela se faça a professora Fabiana. Tanto Guilherme quanto André revelaram que, como seus alunos, não apresentavam o mesmo interesse e entusiasmo por todas as disciplinas. Esses três professores lembram que em seus tempos de estudantes suas salas comportavam alunos com diferentes interesses em relação à aula. Esse fato poderia ajudá-los a compreender as diferentes motivações de seus alunos em aula.

Por mais que eles entendam que sempre existirão os alunos pouco interessados, percebi que este fato mexe com suas estruturas (em construção) de se fazer e estar como professores em sala de aula. De maneira abrangente os jovens professores reconheceram que em seus tempos de estudantes também existiam alunos com pouca motivação, que inclusive eles, por vezes, tinham pouco interesse, e/ou que eles eram tímidos e, portanto, pouco participativos em aula. Quando contaram de si como alunos, pareciam considerar esses fatos “normais”; porém, agora, como professores, quando percebem as mesmas características em seus alunos, nem sempre as veem com bons olhos: eles mudaram suas percepções acerca do pouco interesse dos alunos em aula. Por exemplo, observei que Fabiana, algumas vezes, desestabilizava-se em frente a muitos dos seus alunos que pouco se envolviam com as aulas e, como já mencionado, Guilherme e André questionam-se sobre aqueles alunos que se preocupam em obter o diploma e passar de ano.

Também foram destacados alguns distanciamentos entre as suas vivências estudantis e as atitudes de seus atuais alunos de graduação. Os professores contaram:

na minha época eu tinha caderno, eu tinha caneta, eu anotava o que o professor falava. Eu não chegava no professor com pen drive, porque nem existia, e falava: ‘aí professora, me passa teus slides’. Imagina que eu ia pedir a aula de um professor! [...] O que eu fazia? ‘Professor, eu estou com dúvidas ou tenho interesse nessa matéria. Tem algum livro que o senhor possa me indicar?’ Nem livros do professor eu pedia (Fabiana).

Fazendo um paralelo, no meu segundo ano de graduação, eu peguei bolsa de pesquisa [...] e o professor pediu pra fazer uma revisão bibliográfica e eu tive que correr atrás: o que é uma revisão? Como se faz? [...] Aqui se eu não pegar na mão e andar até a metade do caminho, o aluno não consegue ir até o final. [...] Lá [na minha cidade] e até mesmo onde eu fiz o doutorado, o pessoal se juntava e discutia em grupo. [...] Eu percebi que o povo aqui tem aversão a estudo em grupo, ou não consegue tempo pra isso (Guilherme).

Meus pais sempre me ensinaram a respeitar o professor. [...] Eu sempre procurei respeitar muito. Então quando eu me deparo com esse tipo de conduta de aluno eu fico meio pasma: 'meu Deus, como que uma pessoa tem coragem de fazer isso? Eu nunca faria isso!' Vem aqui como se estivesse na sala de casa ou no barzinho [...] e discute o teu trabalho, tua correção, discutiu a minha planilha, quis ver a planilha de notas pra conferir se a nota da planilha era a nota que estava divulgada (Laura).

Eles estão mais reivindicadores, questionadores do que na minha época de graduação. Eles tentam amenizar a situação deles. Na minha época eu não tinha isso, pelo menos eu não chegava no professor e dizia 'é assim, assim e assado' (Caio).

As situações relatadas pelos professores apontam alguns distanciamentos entre as atitudes deles como alunos e as atitudes dos seus alunos. A aluna Fabiana utilizava caderno de anotações e para estudar solicitava sugestão de livros aos seus professores. Na expressividade de sua fala notei que ela percebe que muitos dos seus alunos sequer utilizam caneta e caderno e que para ela é um tanto invasivo os seus alunos dizerem-lhe "aí professora, me passa teus slides", tanto pelo fato de pedirem os slides quanto pela forma de tratamento utilizada ("aí professora"). Ela contou que tratava seus professores formalmente ("professor", "senhor") e para seus estudos sequer solicitava os livros do professor, mas sim indicações.

Já o aluno Guilherme era bastante autônomo em suas aprendizagens e participava de grupos de estudos. Vejo que como aluno Guilherme percebia que sua aprendizagem dependia em grande parte da sua dedicação, dos seus estudos. Além da aprendizagem autônoma noto na fala de Guilherme uma valorização da aprendizagem cooperativa entre alunos, onde um ajuda o outro a aprender. Porém, ele não identifica esses hábitos de estudos entre seus alunos. Diferentemente dele, vê que seus alunos necessitam ser "pegos pela mão" e levados "até metade do caminho" pelo professor para assim terem condições de aprender. O que Guilherme destaca em sua fala é a habilidade que ele tinha de aprender a aprender e a falta dessa habilidade em seus alunos. Segundo Zabala (1998), para aprender a aprender, primeiramente o aluno precisa dar-se conta do que sabe e do que não sabe; assim, terá de criar condições para superar os obstáculos requeridos pela

aprendizagem. Talvez seja papel do professor universitário, também, ensinar seus alunos a aprender, porque é provável que nos seus anos anteriores de escolarização esses alunos tinham estímulos diferentes para suas aprendizagens.

A professora Laura relatou um caso que ocorreu fora da sala de aula, quando algumas alunas procuraram-na em sua sala para discutir a correção de uma prova. Laura sempre teve consideração por seus professores, sempre procurou reconhecer a autoridade deles e respeitar o trabalho por eles desenvolvido. Seus pais assim lhe ensinaram e ela preserva esse valor. O respeito pelo professor, sua superioridade, são tidos como naturais para ela (ressalto que Fabiana, irmã de Laura, também mencionou que o respeito aos professores foi um valor apreendido em casa, que sempre respeitou os seus professores e que se surpreende com atitudes um tanto quanto afrontosas por parte de seus alunos). Vejo que Laura e Fabiana decepcionam-se com algumas atitudes de seus alunos. Essas alunas de Laura a confrontaram e protestaram contra sua correção da prova de uma maneira desrespeitosa, argumentando, por exemplo, que uma das outras professoras responsáveis pela disciplina e conseqüentemente pela elaboração e correção da prova, era louca. Como aluna, Laura não questionaria dessa maneira seus professores. Vejo que esses seus sentimentos estão pautados na sua postura de aluna, nos seus valores e na sua visão de respeito ao professor.

Por fim, o aluno Caio era quieto, não reivindicava aos seus professores como os seus alunos fazem. Seus alunos não aceitam tudo, eles reivindicam, questionam, reclamam, tentam “dar um jeitinho” quanto aos prazos, trabalhos e datas de provas. Caio disse que vê isso como uma qualidade de seus alunos, que os ouve e que busca explicar-lhes as situações e as reais condições de atender suas reivindicações.

Parece-me que nesses quatro relatos há uma expectativa de que os alunos respeitem a autoridade do professor. As vivências estudantis desses professores distanciam-se das experiências que eles vêm tendo com seus alunos de graduação. No caso de Caio, percebo que essa diferença causa-lhe certa admiração pela atitude de seus alunos. Já nos casos de Fabiana, Guilherme e Laura, observo que esse distanciamento causa-lhes certo desgosto ou descontentamento. Para esses casos, lembro-me do comentário de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 229), de que “as lembranças que o docente guarda de si, de quando era um jovem universitário” é um fator que interfere na docência e que, por isso, muitas vezes, o docente “se

decepciona com as manifestações dos alunos”. De certo modo, Fabiana, Guilherme e Laura esperavam encontrar em seus alunos comportamentos mais similares aos seus como alunos e, como não encontram, desapontam-se com algumas vivências docentes. Fabiana reconheceu essa situação explicitamente:

[...] às vezes espero que eles tenham o comportamento que eu tinha. Talvez isso seja um pouco frustrante (Fabiana).

A impressão que a maioria dos professores entrevistados passa é de que o perfil dos alunos mudou desde seus tempos de estudantes até hoje. Em parte esse indicativo pode ser compreendido se considerarmos os projetos de expansão da universidade pública. Por outra parte, esse indicativo da divergência e diversidade do perfil de alunos pode ser compreendido e interpretado por outros vieses, sociológico por exemplo, que não são aqui abordados. A intenção aqui é dar visibilidade a esse destaque feito pelos professores referente a essa mudança no perfil dos alunos de graduação.

Para resumir: por estarem até há pouco tempo ocupando uma cadeira de estudante na universidade, esses jovens professores têm facilidade em acessar lembranças estudantis. Em parte essas lembranças contribuem para que entendam melhor os seus alunos de graduação, pois identificam similaridades entre as suas vivências estudantis e as de seus alunos. Por outro lado, as lembranças provocam inquietações nesses professores, que se questionam sobre distanciamentos significativos entre as suas condutas de estudante e as de seus alunos. De uma ou outra forma, as vivências discentes desses professores são basilares para as caracterizações que eles fazem de seus alunos. As vivências discentes acompanham esses professores em seus processos de transição de estudantes a professores e na configuração de suas primeiras avaliações sobre a implicação dos alunos nos processos de ensino desenvolvidos. Em suas vivências estudantis esses professores tiveram experiências do que é ser professor, as quais, segundo Cunha; Brito e Cicillini (2006, p. 8), “vão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos”.

7.3 As relações interpessoais entre os jovens professores iniciantes e seus alunos

Ao ingressarem na docência os professores são desafiados a assumirem o “outro lado da trincheira” como diz Zabalza (2004). Estando do outro lado da trincheira os professores necessitam estabelecer outra relação interpessoal em sala de aula, agora como professores relacionando-se com alunos. Segundo Feldkercher; Zanchet e Souza (2014), a relação entre esses sujeitos implica formas de comunicação, afetividade, emoção, manifestações espontâneas, entre outras. Visto que cada pessoa possui as suas características, valores e expectativas, entendo que cada relação professor-alunos é detentora de suas particularidades, sendo impossível existir um modelo padrão, ou seja, uma relação professor-alunos é diferente de outra. Existem aspectos que são semelhantes, porém o conjunto desses aspectos configura a particularidade de cada caso. O que caracteriza uma boa relação para um aluno (ou um professor) pode não caracterizar para outro. Em função de nossas personalidades, nossos interesses, nossas perspectivas, etc., existe uma pluralidade de possibilidades de relações entre professor e alunos. Não existem aspectos que sejam imprescindíveis para uma boa relação professor-alunos, mas a presença ou não de alguns aspectos define um ou outro tipo de relação entre esses sujeitos, mais ou menos próxima, com mais ou menos confiança, maior ou menor aceitação, entre outros atributos.

A relação professor-alunos é uma trama por se constituir em um marco institucional, em meio a conhecimentos científicos, valores, afetos, processos de ensino, processos de aprendizagens, condições de trabalho, conhecimentos da docência, tempos. Além do mais, a relação professor-alunos não é estanque; ela se aprimora, é uma construção a partir do que se tem e tendo em vista o que se quer.

Esse relacionamento que se estabelece entre professor e alunos em sala de aula pode ser analisado desde diferentes enfoques – por exemplo, psicológico, cultural, institucional. Neste trabalho priorizo olhar para essas relações a partir de dois fatores: do relacional/interpessoal e do cognitivo⁴⁰. Utilizo essa classificação tendo por base estudos de Libâneo (1993), que ressalta dois aspectos da interação professor-alunos: o aspecto cognoscitivo (que envolve o conteúdo, as atividades escolares, etc.) e o aspecto sócio-emocional (que envolve as relações entre professor e alunos, a convivência, etc.). Feixas (2002) aponta que a relação

⁴⁰ A relação professor aluno a partir do enfoque cognitivo será explorada no capítulo 9.

professor-alunos é composta tanto pela abordagem pessoal quanto pela acadêmica, porém não define cada tipo de relação. Já Albert (1986), ao fazer um estudo sobre a representação do professor pelos alunos, constata que em todos os estudos referentes à relação professor-alunos aparecem um fator cognitivo e/ou profissional e um fator relacional ou empático. Albert (1986) adiciona que não é um exagero afirmar que o fator empático ou afetivo não só aparece em todas as idades de alunos, mas que, além disso, é o mais destacado.

Vale ressaltar que olho, percebo e analiso esses fatores que compõem a relação professor-alunos em um momento específico da carreira docente (no início da carreira), em uma determinada turma de alunos que cursam uma determinada disciplina de um curso específico de graduação. Ao eleger as relações dos jovens professores universitários iniciantes com seus alunos não pretendo avaliar no que essas se aproximam ou distanciam das relações que os demais professores mantêm com seus alunos. Tampouco almejo que essa relação seja um exemplo para as demais. A ideia é descrevê-las e compreender as suas particularidades.

Apesar de analisar em uma seção separada o que chamo de relações interpessoais entre professor e alunos entendo, como Albert (1986), que o conjunto dessas relações está condicionado por e se funda em aspectos institucionais, organizativos, em objetivos educativos, em tarefas do professor e do aluno, em condições de aprendizagem, dentre outros. Portanto, as relações interpessoais têm um vínculo direto e definitivo com as relações cognitivas entre professor e alunos.

Os processos educativos são constituídos de relações pessoais. Como destaca Zabala (1998, p. 219), "convém entender que todo o processo de ensino/aprendizagem tem alguma coisa, para não dizer muito, de relação pessoal" e, acrescenta que na aprendizagem intervêm muitos aspectos do tipo afetivo e relacional. Já Cunha (1991, p. 156) assinala que a "aula é um lugar de interação entre pessoas e, portanto, um momento único de troca de influências. A relação professor-aluno no sistema formal é parte da educação e insubstituível na sua natureza".

Certamente é impossível registrar todos os aspectos que configuram a relação pessoal entre professor e alunos, pois os mesmos, em grande parte, são subjetivos. Os dados aqui apresentados e analisados referentes à relação entre os jovens professores e seus alunos foram aqueles que tiveram destaque na fala dos professores (entrevistas), na escrita dos alunos (questionários) e aos olhos da

pesquisadora (observações). Apesar de as relações apresentarem similaridades, vi que em sala de aula cada professor relacionava-se de maneira diferente com seus alunos.

Relembro que alguns desses professores, por serem jovens e iniciantes, destacaram que inicialmente preocuparam-se com a interação com os alunos, tinham certos temores de não serem aceitos e vistos por seus alunos como professores. Pude perceber que o sujeito que ingressa em sala de aula como professor é reconhecido como professor pelos alunos, apesar de nem sempre ser tratado com o respeito esperado (em função do pouco interesse de alguns alunos).

Todos os professores consideraram que estabelecem boas relações com seus alunos e explicaram as diferentes formas como essas acontecem. Eles contaram:

espero que meus alunos me enxerguem como eu via meus professores [...] Minha relação com os alunos é dentro da faculdade [...] Eu sempre fui uma pessoa muito resguardada. Então, eu não dou intimidade pra aluno saber da minha vida pessoal. [...] (Fabiana).

Eu mantenho um pouco de distanciamento, não que não permita que o aluno chegue aqui, bata na porta e converse comigo ou faça uma pergunta. Isso não. Um distanciamento de intimidade. Assim: aqui eu sou professora, você é aluno, então vamos nos comportar como tal. Até cuida a forma de vestir, [...] nada de vir de saia curta, nem decote [...] Eu procuro manter sempre um clima de respeito, me coloco à disposição pra ajudá-los, pra recebê-los, pra tirar dúvidas, conversar [...] mas sempre tendo aquela questão de você é aluno, eu sou a professora então vamos nos comportar assim. Claro que agora, com dois anos e sete meses de universidade, isso pra mim está muito mais fácil de fazer e muito mais evidente. Quando a gente faz, a gente faz o aluno entender isso (Laura).

No geral a relação é normal, nem de mais, nem de menos distanciamento. Pra mim isso é bom porque se começam a se aproximar demais de repente começam a perder o respeito. Se a relação fica muito distante elas têm medo até de fazer alguma pergunta. Acho que tem que tentar manter um meio termo. [...] Nesse semestre eu não tive uma aproximação muito grande dos alunos, [...] eles ficaram com certa distância, sem muita intimidade. Algumas alunas vinham conversar mais, perguntar, tirar dúvida. Foram até as alunas que eu acabei gravando o nome. Foram poucas que mandaram e-mail querendo tirar dúvida (André).

Eu sou bem tranquilo de conversa. Eu falo com aluo como se fosse colega mesmo, sem me preocupar 'ah estou ensinando alguma coisa'. Eu passo o conteúdo e se a pessoa não entendeu eu repito. Não tenho muito problema (Guilherme).

Eu gosto bastante dessa turma Tem pessoas bastante legais que é bom conversar [...] Eu vejo que são esforçadas, que eu vejo que correm atrás. [...] Eu sou bastante acessível a eles então isso permite uma interação mais livre, menos formal e mais descontraída. Eu realmente gosto desse tipo de relação com pessoas mais ou menos da minha idade (Caio).

achei essa turma bem amiga, achei que elas prestavam atenção na aula, estavam gostando de estar aqui, teve empatia, uma ligação [...] Me senti bem à vontade dando aula pra elas. Também os e-mails que a gente trocou [...] foram super amigáveis. [...] Eu me senti muito a vontade nessa turma, e eu acho que da mesma forma elas. Eu via que algumas comentavam, faziam alguma brincadeirinha. Eu via que elas tinham liberdade também de falar algumas coisas pra descontrair. Até no momento da prova várias delas pareciam que estavam à vontade [...] (Rafaela).

Como já mencionado, Fabiana e Laura relataram terem sido alunas tímidas e envergonhadas, que tinham respeito por seus professores. Hoje como professoras elas dizem que se mantêm reservadas ante seus alunos. O “resguardar-se” e o “manter um pouco de distanciamento” também pode significar uma proteção que essas jovens doutoras fazem em relação aos seus lugares de professora: elas se limitam porque agora estão e precisam mostrar para seus alunos que são professoras.

No caso de Laura vejo que a relação que ela estabelece com seus alunos é hierárquica e os papéis são bem definidos: “eu sou professora, você é aluno”. O cuidado que Laura tem de mostrar-se professora se expressa inclusive em sua forma de vestir. Entendo que esse posicionamento da professora é importante para ela em seu início de carreira, para que se perceba como professora e assim vá construindo a sua identidade docente. Identifico uma tentativa da professora de moldar a sua autoridade ante seus alunos. Talvez, como ponderam Feldkercher; Zanchet e Souza (2014), moldar a proximidade necessária com a autoridade que gostariam de exercer perante os alunos seja uma condição própria dos professores universitários iniciantes. Como a própria professora reconhece, o posicionamento que ela assume em sala de aula marca uma relação com os alunos caracterizada por certo distanciamento. Vejo também que esse posicionamento assumido por Laura frente a seus alunos está muito ligado à sua história de vida estudantil e à imagem de professor que ela carrega.

Interessante destacar que o professor André, que está no primeiro semestre da docência, expressou que a relação entre ele e as alunas é boa, é uma relação que nem aproxima nem distancia muito, é equilibrada, é pacata. Vejo que, ao mesmo tempo em que ele se preocupa em não perder a sua autoridade e respeito em sala de aula, preocupa-se também em manter uma relação aberta e acessível com as alunas.

No entendimento de Guilherme e Caio, eles estabelecem uma relação tranquila, amigável, sem problemas e de liberdade com seus alunos. Observei que na relação de ambos com os alunos existia um ambiente de respeito mútuo e bem estar em sala de aula. Caio também destacou que realmente gosta do contato com os alunos, o que deve favorecer suas interações.

Rafaela tem uma relação de bem querer com suas alunas e sente-se benquista por elas. Quando falou de suas alunas e do vínculo que estabelecem, notei que ela se mostrava feliz e satisfeita. A professora em nenhum momento foi crítica em relação às suas alunas, somente as elogiou e disse percebê-las como estudiosas e dedicadas. Pelo que observei em sala de aula, a maioria das alunas apresenta esse afeto pela professora e a professora por elas. As alunas também não foram críticas (ou pouquíssimas o foram) no referente à interação entre elas e a professora em aula. Uma delas registrou: “A relação dela com a gente é de amizade, apesar de manter a postura de professora, o que nos faz sentir confortáveis em aula. A proximidade e a acessibilidade que ela nos proporciona são positivas” (Aluna 10). Vejo que tanto para a professora quanto para as alunas o que marca suas relações é o bem estar, a amizade, o afeto e o sentir-se bem para aproximar-se e conversar. Porém, para além desse afeto, como observadora, notei uma grande dispersão de algumas alunas em aula: elas chegavam com atraso, conversavam durante a aula e pouco se envolviam com o processo de ensino. Raras vezes a professora solicitou a colaboração por parte das alunas e muitas alunas pareciam não perceber que estavam perturbando o ambiente de aula. Nesse caso parece-me que a grande amizade existente entre elas traz algumas consequências para o desenvolvimento das aulas.

Para alguns dos professores é preciso manter distanciamento entre professor e alunos, pois estão em posições diferentes. Para outros, ser professor não os impede de ter contatos mais próximos com alunos, inclusive para além da sala de aula. Entendo que as trocas de influência em sala de aula são mútuas; porém, a partir do que me relataram os professores e do que observei em sala de aula, constato, como aponta Cunha (1991), que o professor tem muito mais poder de definir a relação dos papéis de professor e alunos.

Em todos os casos observei que os docentes iniciantes tentam desenvolver o ensino proporcionando um clima estável em sala de aula. Não se pode negar que ter

a contribuição dos alunos é fundamental para oportunizar um trabalho mais consistente em sala de aula.

Talvez o curto espaço de tempo que esses jovens professores tiveram para adquirir conhecimentos e competências docentes ainda não tenha sido suficiente para que eles pudessem estabelecer o equilíbrio necessário na relação com seus alunos de graduação. Huberman (1992) considera que a fase inicial do início da docência é uma fase de exploração. Nesse contexto de exploração, percebo que os professores iniciantes vão estruturando individualmente a sua forma de ser professor, tanto dentro dos espaços institucionais como em sala de aula, na relação com os alunos.

Instiguei os alunos a posicionarem-se ante a afirmativa: “Os alunos mantêm um bom relacionamento com o professor” e obtive os percentuais abaixo:

%	Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
Totalmente de acordo	45,8	88,2	40,6	85,0	77,1	55,6
Parcialmente de acordo	33,3	11,8	50	15,0	20	33,3
Mais ou menos	16,7	0	9,4	0	2,9	11,1
Parcialmente em desacordo	4,2	0	0	0	0	0
Totalmente em desacordo	0	0	0	0	0	0
Não sei	0	0	0	0	0	0

Quadro 12: Relação dos alunos com o professor.

Na afirmativa: “O professor mantém uma boa relação com a turma” as respostas mostraram:

%	Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
Totalmente de acordo	54,2	100	50	90	74,3	83,3
Parcialmente de acordo	33,3	0	40,6	10	20	16,7
Mais ou menos	4,2	0	9,4	0	2,9	0
Parcialmente em desacordo	8,3	0	0	0	0	0
Totalmente em desacordo	0	0	0	0	0	0
Não sei	0	0	0	0	2,9	0

Quadro 13: Relação do professor com a turma.

Preponderantemente os alunos concordaram parcial ou totalmente com as duas afirmativas. A razão das duas questões, que tratam do mesmo tema, esteve vinculada a origem da relação entre eles (dos alunos com o professor e do professor com os alunos) e, a meu ver, envolve emoções e sentimentos dos primeiros. Comparando as respostas dos alunos nos dois quadros, percebo que os professores mantêm uma melhor relação com a turma em comparação com a relação que a turma mantém com os professores. Ressalto que nessa questão os alunos não avaliaram a sua relação com o professor mas a relação do grupo de alunos com ele.

Ainda referente à relação entre esses sujeitos, os alunos posicionaram-se da seguinte maneira ante a afirmativa “O professor é bem aceito pela turma”:

%	Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
Totalmente de acordo	29,2	94,1	56,3	85,0	48,6	55,6
Parcialmente de acordo	33,3	5,9	34,4	10	31,4	27,8
Mais ou menos	29,2	0	9,4	0	20	16,7
Parcialmente em desacordo	0	0	0	0	0	0
Totalmente em desacordo	0	0	0	0	0	0
Não sei	8,3	0	0	5,0	0	0

Quadro 14: Aceitação do professor pela turma.

Observo que a maioria dos alunos concordou total ou parcialmente com a afirmativa de que o professor é bem aceito pela turma, apesar das evidentes diferenças nos índices das respostas. Outras duas afirmativas diante das quais os alunos se posicionaram diziam respeito ao sentir-se bem em aula e ao respeito mútuo entre professor e alunos. Ante a afirmativa “Os alunos sentem-se bem, sentem-se à vontade na aula do professor”, os alunos avaliaram:

%	Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
Totalmente de acordo	33,3	88,2	53,1	75,0	57,1	44,4
Parcialmente de acordo	37,5	11,8	28,1	20	40	22,2
Mais ou menos	25	0	18,8	0	2,9	27,8
Parcialmente em desacordo	4,1	0	0	0	0	0
Totalmente em desacordo	0	0	0	0	0	0
Não sei	0	0	0	5,0	0	5,6

Quadro 15: Alunos sentem-se bem nas aulas.

Na afirmativa “Nas aulas desse professor há um ambiente de respeito mútuo” os alunos posicionaram-se da seguinte maneira:

%	Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
Totalmente de acordo	12,5	82,4	71,9	100	51,4	61,1
Parcialmente de acordo	29,1	11,8	25,0	0	28,6	33,3
Mais ou menos	41,6	0	0	0	11,4	5,6
Parcialmente em desacordo	12,5	0	0	0	5,7	0
Totalmente em desacordo	4,1	0	0	0	2,9	0
Não sei	0	5,9	3,1	0	0	0

Quadro 16: Ambiente de respeito mútuo.

A maioria dos alunos expressou sentir-se total ou parcialmente bem nas aulas desses professores. Exceto os alunos de Fabiana, a maioria dos demais concordou total ou parcialmente com a afirmativa de que há um ambiente de respeito mútuo nas aulas desses seus professores.

Os números desses quadros demonstram a diversidade das relações professor-alunos estabelecidas em cada sala de aula. Na maioria dos casos as avaliações foram positivas, mas elas demonstram diferentes graus de empatia, aceitação e respeito entre os diferentes professores e seus alunos. Essas diferenciações na relação interpessoal entre professor e alunos geram diferentes ambientes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, ou seja, criam também diferentes tipos de relações cognitivas entre professor e alunos.

Ao comparar os casos de cada professor apresentados nesses cinco quadros, verifico que as respostas dos alunos de Fabiana foram as que mais variaram em grau de concordância. Essas respostas apontam pequenas perturbações e agitações presentes na relação da professora Fabiana e seus alunos. Em sala de

aula percebi a inquietação de muitos alunos, suas conversas constantes e o esforço da professora para tentar controlar a situação. Pelas respostas dos alunos percebo que eles reconhecem que, algumas vezes, existe a carência de certos elementos (aceitação, bem estar, respeito, silêncio) em sala de aula para criar-se um bom ambiente para os processos de ensino e de aprendizagem.

Ainda constato que as respostas dos alunos de Guilherme foram as mais positivas em comparação às demais. Sempre mais de 80% dos seus alunos concordou totalmente com todas as afirmativas apresentadas. Essas respostas indicam que na sala de aula desse professor há um ambiente de respeito mútuo, de aceitação, de entendimento, de bem estar - o que pude verificar nas observações. No questionário os alunos do professor Guilherme também registraram: “[...] somos tratados com muito respeito e dedicação [...]” (Aluna 17); “me sinto satisfeito com nossa relação” (Aluno 1); “o ambiente em sala de aula é bom, aberto” (Aluna 8); “Dentre os professores que nós temos o Guilherme está entre os mais acessíveis e dedicados, demonstrando sempre interesse no nosso aprendizado” (Aluna 17); “a turma [...] sempre faz boas referências ao professor [...]” (Aluno 7). Percebo que os alunos apresentaram elementos positivos sobre a atuação do professor, eles sentem-se à vontade com ele, não se inibem e se sentem valorizados. Pelas observações realizadas, posso dizer que essa foi a sala de aula onde mais verifiquei interações, diálogo, espontaneidade e aproximações entre o professor e seus alunos. Observei que os alunos dessa turma eram bastante participativos e envolviam-se com a aula, o que facilitava o trabalho do professor. Talvez Guilherme perceba que manter a aula com interação entre ele e os alunos pode ajudar no processo de aprendizagem, pois aulas à noite muitas vezes tornam-se cansativas, pelo fato de os alunos, muitas vezes, virem de uma jornada diurna de trabalho.

Como já mencionado, observei que todos os professores colocavam-se a disposição para conversar e sanar dúvidas dos alunos, fosse durante a aula, em seus intervalos ou em momentos específicos. Em suas entrevistas e inclusive em sala de aula os professores deixaram isso bem claro aos alunos, dizendo que poderiam marcar horários, procurá-los em suas salas ou enviar e-mail. Alunos de todas as turmas registraram perceber que seus professores são acessíveis. Por exemplo, eles mencionaram: “a professora se demonstra sempre solícita, educada” (Aluno 12 - professora Fabiana); “o ambiente em sala de aula é bom, aberto” (Aluna 8 - professor Guilherme); “a professora é sempre agradável com a turma e procura

compreender as nossas necessidades fora e dentro da sala” (Aluna 30 - professora Laura); “o professor tem vontade e disposição para ajudar os alunos com dúvidas” (Aluna 18 - professor André); “abertura da professora para conversar inclusive sobre assuntos extraclasse” (Aluna 25 - professora Rafaela); e “nas poucas vezes que conversei com o professor Caio assuntos fora do conteúdo, saíram conversas muito bacanas e proveitosas” (Aluno 12 - professor Caio). Todos esses alunos demonstram sentir-se bem para interagir com seus professores. Alguns deles destacam a possibilidade de conversar com o professor fora da sala de aula e outros a possibilidade de conversar sobre assuntos extraclasse - ambos os fatos são considerados como positivos e/ou marcantes para suas relações.

Compreendo, como Nóvoa (1995), que não é possível separar no professor sua dimensão pessoal da sua dimensão profissional, sua identidade é construída no equilíbrio entre suas características pessoais e seu percurso profissional, portanto o profissional professor constitui-se tanto por saberes (práticos e teóricos) quanto por valores. Constatei que algumas atitudes e valores pessoais dos professores ficavam evidentes em suas práticas docentes. Através da prática podemos identificar os significados que cada professor confere à atividade docente. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77), os professores constroem suas identidades “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 suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor”. E, segundo essas bases, o professor também constrói a relação que estabelece com seus alunos.

Fabiana, que era dedicada e muito humana, apresentava essas características na relação com alguns dos seus alunos. Guilherme, que era bastante extrovertido e comunicativo, levava esse seu jeito de ser para as aulas. Laura, que mostrava ser uma pessoa segura e competente, demonstrava essas características no trato com o conteúdo e com os alunos. André, que era uma pessoa tranquila e introvertida, expressava essas características em suas relações com as alunas. A simpatia de Rafaela também ficou muito evidente na sua forma de interagir em sala de aula com as alunas. Caio, que era disponível, solidário e amigo, mantinha uma relação de muita parceria e dedicação com seus alunos. Esses dados encontram eco nos pensamentos de Nóvoa (1995) e de Pimenta e Anastasiou (2002) recém apresentados. As pessoas revelam-se nesses professores e os professores revelam-se nas pessoas. Alguns traços da personalidade desses jovens professores

marcavam as suas formas de atuação docente. É possível afirmar que os professores iniciantes estudados estão construindo a sua identidade docente e que fazem parte dela os aspectos que envolvem a dimensão pessoal de cada um.

Noto que algumas respostas dos alunos também marcam essa mescla da dimensão pessoal e profissional dos professores. Os alunos expressaram: “A professora se mostra dedicada e interessada. Sempre prepara as aulas com dedicação, tenta suprir todas as dúvidas dos alunos e dá espaços para elogios e discussões” (Aluno 11 - professora Fabiana); “O professor tem uma abertura com a turma, é disponível, tem boa vontade de explicar o conteúdo e se preciso for de repetir quantas vezes for preciso a mesma explicação” (Aluno 14 - professor Guilherme); “Nas aulas com a professora Laura a turma é mais respeitosa. Isso se dá em função da sua postura e exigência. E há a contraparte dela quanto ao respeito com os alunos: é pontual, receptiva ao diálogo e tem uma boa didática” (Aluna 3 - professora Laura); “ela não é dura com a turma” (Aluna 29 - professora Rafaela) e; “Em termos de relação não há problemas, o professor é muito ‘parceiro’ da turma” (Aluno 5 - professor Caio). Frente a isso, posso dizer que muito do que o professor é expressa-se no seu fazer e na relação que estabelece com seus alunos. Ou, com as palavras de Grillo (2002, p. 217): “suas ações traduzem a plenitude de sua pessoa, da mesma forma que a compreensão da humanidade do docente ajuda a compreender a prática profissional”. Quando solicitados a marcarem suas percepções referentemente à afirmativa “A dimensão pessoal do professor é visível, ou seja, o professor tem abertura com a turma e, por vezes, conta fatos da vida pessoal em aula”, os alunos expressaram:

%	Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
Totalmente de acordo	54,2	41,2	21,9	5,0	22,9	11,1
Parcialmente de acordo	20,8	41,2	28,1	5,0	8,6	44,4
Mais ou menos	8,3	11,8	34,4	35,0	14,3	22,2
Parcialmente em desacordo	4,2	0	6,3	15,0	20	11,1
Totalmente em desacordo	12,5	5,9	9,4	40	31,4	11,1
Não sei	0	0	0	0	2,9	0

Quadro 17: A dimensão pessoal do professor.

A partir das respostas vejo que a maioria dos alunos de Fabiana, Guilherme e Caio considera que esses professores contam aspectos de suas vidas pessoais em

aula. Nas observações notei isso mais nitidamente nas aulas de Guilherme. Esse professor contou, por exemplo, que a professora anterior da disciplina é sua esposa, falou que iriam ser pais e contou do nascimento do filho. Observei que esses fatos não foram apenas informados, eles geraram uma aproximação pessoal entre o professor e seus alunos, os quais também contaram das suas experiências de terem sido pais. Vejo que a atuação de Guilherme em uma turma noturna exigiu dele mais atenção aos alunos, visto que na maioria dos casos eles eram trabalhadores e possuíam mais idade do que ele. Notei que a relação do professor Guilherme com seus alunos caracterizava-se pela sensibilidade, pela estima e pela aproximação.

Enquanto para alguns professores era natural narrarem fatos de suas vidas, pessoais outros mantinham certa discricção diante de seus alunos. Entendo que essas posturas dos professores, de expor mais ou menos suas vidas pessoais, estão relacionadas com suas formas de ser (mais ou menos reservados, mais ou menos comunicativos), bem como com a imagem de professor que intencionam transmitir aos seus alunos.

Professores e alunos também podem interagir em ambientes externos à sala de aula. Esse fato poderia ter uma maior incidência entre os professores pesquisados, visto que eles apresentam uma proximidade de idade com seus alunos, porém não foi o que constatei. Somente Caio mencionou manter e gostar desse tipo de contato com seus alunos:

A melhor relação com os alunos é a extraclasse [...] Dentro da sala os alunos estão em um semestre pesado, estão com a mente massacrada. Meu estilo de aula também não permite muita interação. [...] Nós temos contato extraclasse. A gente se fala, eu fui a um churrasco [...] Fizeram um churrasco e eu fui lá [...] e virei um aluno praticamente [risos] [...] Eu tenho com eles uma relação de respeito embora não muito formal e ao mesmo tempo eu posso chegar nesse tal churrasco, esquecer a relação professor-aluno e me divertir com eles [...] Eu gostei muito de ir nesse churrasco porque os alunos se aproximaram. [...] Aí eu pensei: agora vão me ferrar. Mas todo mundo foi muito legal comigo, chamaram de excelente professor. Bah, eu gostei muito, fiquei emocionado mesmo, muito legal (Caio).

Nesse seu relato o professor demonstra entender os seus alunos, as tensões que eles vivem no ambiente universitário. Recentemente Caio passou pela mesma situação que seus alunos passam e isso o ajuda a compreendê-los. Percebo que ele inicialmente tinha um pré-conceito sobre sua interação com alunos fora da sala de aula, achou que seus alunos iriam fazer comentários desfavoráveis a seu respeito, o que não se confirmou. Por ter certa identificação com os alunos, por sentir-se

próximo em idade a eles, Caio participa de confraternizações da turma e diz que essa é a melhor relação que estabelece com eles. Talvez seja “a melhor” por não ser uma relação onde há um tempo a cumprir, um conteúdo a vencer e normas a seguir. Sua relação com os alunos fora da sala de aula parece ser leve, espontânea e informal. O contato extraclasse que Caio estabeleceu com os alunos fortaleceu sua confiança na sua prática e a sua auto-imagem de professor. Os alunos também destacaram como positiva a participação do professor no churrasco e a amizade existente entre eles. Eles registraram:

Como o professor Caio é mais jovem que o habitual, a turma tem uma relação mais próxima. E fora da sala de aula o professor participa de eventos da turma como churrascos e festas, o que é positivo, pois criamos um laço de amizade com ele (Aluno 12).

Fora da sala de aula o professor se mostra como um amigo, agindo com uma relação colega-colega. Dentro da sala de aula mostra-se como um professor, avaliando cada aluno independentemente do nível de amizade extraclasse (Aluna 17)

ele sabe separar bem a parte profissional da parte extraclasse e isso é um exemplo para todos (Aluno 12).

Percebo que o professor e os alunos identificam-se, aproximam-se, por terem ideais e gostos parecidos e que se sentem bem na relação que criam. Para alguns alunos, além de professor, Caio é um amigo e parceiro.

Dos seis professores pesquisados somente um expressou que estabelece contato com os alunos em ambientes externos. Vejo que esse fato pode estar relacionado com características da personalidade dos professores (pessoas quietas e reservadas tendem a ser mais fechados para encontros sociais, diferentemente de pessoas comunicativas e extrovertidas) ou da vida familiar que levam (compromisso com companheiro(a), filho(a)(s)). Do mesmo modo, esse fato pode revelar representações de papéis de professor e de alunos e, com isso, limitações de ações e lugares aceitáveis para cada qual. Entendo que a interação com os alunos em contextos fora da universidade passa pelo filtro das exigências desses jovens professores iniciantes. Talvez eles queiram proteger-se ao não interagirem fora da sala de aula com seus alunos. No início da carreira, segundo Marcelo García (1999), os professores passam por diferentes etapas, as quais representam diferentes e específicas exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc.. Acredito que não manter contato com alunos em ambientes extraclasse pode proporcionar firmeza e segurança para que esses professores se

reorganizem ante todas essas exigências. Evitar o contato extraclasse pode também reafirmar a imagem de (somente) professor desses jovens profissionais ante seus alunos.

No que se refere à utilização de tecnologias - o que é comum atualmente em salas de aula de todos os níveis de ensino - observei que todos os professores mencionaram em aula que enviam *e-mails* para seus alunos com materiais de aula. Assim, todos os alunos têm ou podem fazer, se necessário, contato virtual com esses professores. A maioria dos alunos concordou parcial ou totalmente com a afirmativa de que “O professor disponibiliza contato por *e-mail* e/ou redes sociais”. Observei que Rafaela foi a única professora que mencionou em aula que aceita o recebimento *online* de trabalhos, o que pode ser um diferencial se comparado à prática de outros professores que seguem solicitando a entrega de trabalhos em papel. A facilidade dessa jovem professora em lidar com essas tecnologias tende a contribuir com essa aceitação de trabalhos digitais.

Além do *e-mail*, Guilherme possuía uma página *web* e André possuía um *blog*, onde armazenavam informações e materiais referentes à disciplina que desenvolviam. Já Caio utilizava o *facebook* para fazer essa mesma atividade e, além disso, utilizava essa ferramenta para responder aos questionamentos dos alunos via bate-papo. Entendo que a facilidade talvez esteja atrelada a condição jovem desses professores e suas facilidade de trabalhar com as redes.

As tecnologias e o mundo virtual estão muito presentes na vida dos jovens universitários. Os jovens professores pesquisados fazem parte de um mundo muito semelhante ao de seus alunos. Porém nem todos incorporam, conseguem incorporar ou querem usar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas. Entendo que a incorporação de ferramentas tecnológicas e/ou virtuais nas práticas de ensino e de aprendizagem exige habilidades específicas dos professores e tende a despertar o interesse dos alunos, fazendo com que eles se envolvam com as propostas de trabalho.

Caio foi o único professor que disse utilizar o *facebook* para interagir com sua turma. Ele contou:

eu aceito todos os alunos que me convidam no facebook e converso sobre assuntos acadêmicos, das cadeiras, dúvidas e tal. Volta e meia surge um assunto a mais [...] Nós temos um grupo no facebook que é o grupo da Engenharia Civil daqui. [...] Como todo mundo tá lá eu largo lá os trabalhos pra eles. [...] Como é um grupo aberto para todo o curso, o carinho lá do

primeiro semestre já tá vendo o trabalho que eu estou dando pra eles [na disciplina], já vai se inteirar, ver o que é aquela disciplina. De repente um carinho do quarto semestre tá perdido e um carinho lá do oitavo semestre diz: ‘Oh carinho do quarto, tem trabalho de [tal disciplina] [risos] [...] Isso de largar os trabalhos lá foi uma coisa minha, eu acho que é bem mais fácil lá, todo mundo vê, então é um caminho. [...] Um e outro que não tem facebook eu mando por e-mail (Caio).

A disponibilidade por meio virtual foi um grande destaque de Caio. Ele é um jovem professor que, igualmente aos seus alunos, vive a cultura da interação *online*, dedica tempo a ela e incorpora-a de maneira singular em seu fazer docente. Ele utiliza o *facebook* como uma ferramenta de apoio, de ligação e de aproximação com seus alunos. Nessa forma de usar o *facebook* percebo que Caio constrói um mundo em comum com seus alunos. Nas seguintes respostas dos alunos, percebi que eles avaliam positivamente a disponibilidade *online* do professor: “Gosto da facilidade de comunicação e da possibilidade de tirar dúvidas na rede social que mais uso, o *facebook*” (Aluno 1); “É positivo o uso do *facebook* por parte do professor e sua disponibilidade, sempre que possível, de responder rapidamente aos questionamentos” (Aluno 2); “O professor está nas redes sociais e isso facilita o esclarecimento de dúvidas” (Aluno 3). Não são todos os professores que se dispõem a interagir via redes sociais com seus alunos, pois essa é uma tarefa que exige dedicação de tempo para além do tempo de planejamento e do trabalho desenvolvido em sala de aula. Alguns professores procuram separar suas vidas sociais de suas relações profissionais. Caio não, ele utiliza seu perfil privado para interagir socialmente e academicamente com seus alunos.

Ainda sobre o *facebook* ele contou:

Com os ex-alunos eu fico popular no *facebook* em época de trabalhos e provas. Eles se lembram de mim quando veem alguma coisa no estágio, na sua atividade profissional. Dentro da área que eu ministrei eles me perguntam e eu acho isso muito bacana. Eles associam aquilo que eles veem profissionalmente à minha pessoa e como acho que eles têm confiança no meu conhecimento eles me perguntam, pedem indicação (Caio).

Vejo que o contato que os ex-alunos mantêm com ele por meio da rede social revela que aqueles possuem uma consideração pelo profissional que este é e pela relação que conseguiram estabelecer.

Chama-me a atenção o fato de apenas um professor ter feito menção à rede social do *facebook*, pois esta parece ser um meio de comunicação muito comum atualmente entre pessoas jovens. Nesse fato vejo que alguns professores parecem

limitar suas interações com os jovens alunos talvez na tentativa de protegerem suas condições de professores ou com o intuito de limitarem suas atividades docentes.

Quanto à maneira de os alunos se dirigirem aos professores, observei que parte deles utilizava o tratamento “professor” e parte utilizava somente o nome próprio. Tal forma de tratamento não parece interferir significativamente nas relações entre professores e alunos. Guilherme, por exemplo, demonstrou perceber que seus alunos sabem que ele é o professor e, portanto, não se incomoda quando o chamam pelo seu nome próprio ou se o tratam formalmente. Fabiana somente comentou que ficou muito feliz quando ouviu pela primeira vez um aluno seu chamando-a de professora, pois ela sempre quis ser uma professora. Talvez esteja presente na sua satisfação o status profissional que lhe é conferido nessa situação, pois o pouco tempo que a separa da condição de aluna pode afetar sua posição em sala de aula. Já Laura relatou:

No meu primeiro semestre tinha alunos que não me chamavam de professora. Na atividade clínica tinha gente que gritava: ‘Lau, vem aqui!’. Não era nem Laura, como se fosse qualquer pessoa. Tive um pouco de dificuldade com isso (Laura).

Laura demonstra que para ela é importante ser tratada como professora. Entendo que essa postura foi introjetada a partir de suas vivências como aluna e dos valores aprendidos na família. A forma de tratamento, para esta professora, parece colocá-la em uma posição de destaque em sala de aula e, de certa forma, ajuda-a a ter mais segurança para desenvolver sua prática.

Vejo diferenciações entre os três casos: Guilherme é seguro da posição que ocupa, portanto não lhe importa a forma de tratamento; Fabiana expressou satisfação de ser chamada de professora; e para Laura é importante que seus alunos a tratem com respeito.

Além disso, Guilherme e Laura destacaram que sentem que os alunos mais maduros imprimem um maior cuidado ou respeito quando se dirigem ao professor, chamando-o de professor ou de senhor. Também observei que esses alunos utilizavam com frequência expressões do tipo “muito obrigado”, “com licença”, “por favor”.

Observei que os professores, quando se dirigiam a toda a turma de alunos, normalmente utilizavam a expressão “pessoal”. Chamou-me a atenção o estilo mais jovial adotado por Caio: ele se dirigia à sua turma com o termo “gurizada”. No que

diz respeito ao tratamento individual, entendo que é difícil para o professor decorar os nomes de todos os seus alunos. Percebi que alguns professores criavam estratégias para isso. Por exemplo, Laura fazia a chamada oral e olhava para os seus alunos assim que os chamava; Guilherme e Fabiana, em meio às suas explicações, por vezes dirigiam-se a um de seus alunos e lhes perguntavam o nome. Ao utilizarem os nomes de seus alunos Guilherme e Fabiana tentavam despertá-los para a aula. Esse fato lembra-me de Zabalza (2004) quando apresenta algumas táticas que podem ser usadas pelo professor para melhorar a atenção dos seus alunos universitários. Dentre elas, aponta a introdução de referências pessoais ou alusões específicas a pessoas. Observei que, na medida do possível, os professores esforçavam-se para chamar seus alunos pelos nomes para participar. Notei que uma limitação para isso é o grande número de alunos em determinadas turmas e a dificuldade de interação que esse fato proporciona. Guilherme, que atuava em uma turma menor, tinha a possibilidade de conhecer seus alunos pelos nomes e de interagir com eles. Caio também atuava em uma turma menor pelo segundo semestre consecutivo e, além de saber o nome de todos seus alunos, conhecia particularidades de alguns. Isso me indica que as relações entre os professores e os alunos tendem a melhorar com o desenvolvimento das aulas, com um maior e mais longo contato entre eles.

As saudações utilizadas por alguns professores mostram um espírito jovem e informal na relação com seus alunos. Por exemplo, ouvi Caio e seus alunos cumprimentando-se com expressões do tipo: “e aí?!”, “falou!” e com o sinal de positivo com a mão. Também ouvi o professor Guilherme e seus alunos utilizando o termo “falou!” e saudando-se com apertos de mão. Os demais professores e suas respectivas turmas demonstraram cumprimentar-se de maneira menos íntima utilizando basicamente as expressões “oi” e “thcau”.

É possível que jovens que iniciam a docência utilizem-se da mesma linguagem comunicacional que seus alunos o que, para Serra (2012), é uma das formas de se perceber a “aproximação geracional” entre esses sujeitos. Huberman (1992) já apontava que professores mais velhos e jovens alunos, por pertencerem a diferentes gerações e subculturas, podem apresentar dificuldades para dialogar e estabelecer aproximações entre si. Em sala de aula notei que normalmente os professores mesclavam a linguagem científica com a coloquial, facilitando assim o entendimento dos alunos. No questionário, 50% ou mais dos alunos de cada

professor concordou totalmente com a afirmativa de que “a linguagem utilizada pelo professor é acessível”.

Dois professores ressaltaram que eram espontâneos na linguagem que utilizavam para se comunicar com seus alunos. Guilherme contou que não se preocupa em utilizar uma linguagem formal para explicar o conteúdo, diz conversar com os alunos como se fossem seus amigos, de maneira tranqüila, e que repete a explicação se for preciso. Caio mencionou que se sente à vontade para falar tudo para seus alunos, sem limitar-se quanto às palavras que usa. Nas entrevistas concedidas, estes dois professores também demonstraram ser bem espontâneos. Em aula ouvi deles expressões do tipo “beleza?” (para verificar o entendimento dos alunos), “e aí gurizada!?” (para saudar os alunos), “é bucha” (para dizer que o exercício era complicado), que, em geral, não são comuns no vocabulário dos professores em sala de aula. Assim como sinaliza Serra (2012), percebi que a linguagem utilizada por esses professores, por ser próxima à dos seus alunos, facilitava a comunicação entre eles, deixando-a mais natural. A forma de comunicação e as manifestações espontâneas de professor e alunos em sala de aula também revelam o tipo de relação (mais ou menos próxima) estabelecida entre eles, assim como já sinalizaram Feldkercher; Zanchet e Souza (2014).

Caio ainda contou que um colega professor havia lhe dito que ele era mais próximo dos alunos porque sabia quais palavras usar. Meirieu (2005, p. 185), quando fala das propostas de atividades anunciadas pelo professor, argumenta que a “escolha das palavras, sem dúvidas, é essencial, assim como a ordem delas”. A escolha das palavras utilizadas por Caio em sala de aula tem contribuído para que ele estabeleça uma boa relação com seus alunos. Evidentemente não é possível generalizar tal situação, mas, no caso dos jovens professores iniciantes estudados, parece que o compartilhamento de uma linguagem contribui para estabelecer maior afinidade entre professor e alunos.

Talvez por serem mais espontâneos, também observei que Caio e Guilherme utilizavam frequentemente o humor em suas aulas. Em estudo sobre a prática pedagógica de professores, Cunha (1988, p. 130) apontou que “rir juntos torna as pessoas mais próximas” e que este fenômeno, “ao ter lugar entre o professor e o aluno, contribui para desmistificar as relações autoritárias”. A autora também assinalou que muitos alunos admiram o senso de humor em seus professores, mas não se sentem confortáveis para usá-lo. Nas aulas desses dois professores notei,

inclusive, que muitos dos seus alunos sentiam-se à vontade para brincarem entre si ou dirigirem um comentário gracioso ao professor. Trago alguns exemplos desse tipo de interação:

Aluno: 'Quando a gente tá de ressaca tem mais pressão atmosférica?'
Professor: 'Não. Pode ser que você está mais sensível. Sei que você estava brincando, mas é a resposta correta. Pode ter outra coisa: pressão da mãe, da namorada, do dinheiro' (Diário do dia 31/01/13 - aula do professor Guilherme).

Professor: Já que vocês estão bocejando, quase se babando, a aula de hoje foi mais curta (Diário do dia 28/02/13 - aula do professor Caio).

A última atividade da aula foi um trabalho em grupo, realizado em sala de aula. Mais para o final da aula, um aluno comenta: "vamos ficar até às 12 horas, para segurar o professor". Seu comentário foi em um tom de piada, visto que as aulas do professor normalmente estendiam-se até às 12 horas. (Diário do dia 14/02/13 - aula do professor Caio).

Os alunos não se aborreciam com as piadas, eles participavam. A facilidade de ambas as partes de fazer comentários irônicos demonstra um clima da sala de aula agradável, leve e sem protocolos. Os comentários engraçados inseridos em meio às explicações dos professores despertavam a atenção dos alunos para o assunto. No questionário, alguns alunos registraram o humor das aulas como um ponto positivo da relação entre eles e o professor. A partir disso, constato que o sentido do humor, independente da idade dos alunos, é um fator que propicia boas relações entre alunos e professor.

Nas aulas dos demais professores também observei situações de riso entre professor e alunos, porém com menos frequência. Destaco o caso de Laura, que utilizava expressões engraçadas para tratar de alguns casos que explicava. Por exemplo, em uma aula ela relatou que na semana anterior, em uma prática com um paciente, ela sugeriu que a paciente pensasse em um determinado ator bonito da tv, que não lhe ocorria o nome, ao que um aluno falou: Ronaldinho Gaúcho. Aquele fato gerou o riso na paciente e isso facilitou o procedimento que a professora desenvolvia. O mesmo fato também causou o riso na sala de aula, naquele momento específico em que ela explicava o uso dessa determinada técnica. (Diário do dia 16/01/13 – aula da professora Laura). Entendo que as situações engraçadas podem ser lembradas posteriormente pelo aluno juntamente com o tópico específico do conteúdo trabalhado. Percebi que a estratégia do uso do humor ou do "rir juntos", por esses professores iniciantes, tornava tanto a relação interpessoal com os alunos quanto a relação com o conhecimento mais agradáveis.

Vi que a aproximação dos alunos aos professores ocorria principalmente para esclarecimentos do conteúdo. Mas notei também que com determinados professores alguns alunos sentiam-se mais à vontade para se aproximar e conversar sobre assuntos pessoais ou angústias que vivenciavam. Assim como Albert (1986), vejo que a relação interpessoal se estabelece em função da representação mútua dos alunos e do professor. Portanto, entendo que os alunos acercam-se daqueles professores que são acessíveis, dispostos, que os ouvem, que mostram sensibilidade com suas causas e reconhecimento ao ser humano. Observei que todos os professores foram atentos, ouviram seus alunos e conversaram quando estes se aproximaram. Porém, um fato que observei em sala me chamou a atenção, inclusive pela ênfase dada pela professora sobre o ocorrido no momento da entrevista. Ela relatou:

no final da aula, umas duas ou três vezes, já aconteceu de alunos virem conversar comigo [...] Teve um dia que eu fiquei quase uma meia hora ali conversando com um grupinho. Eu via que um deles estava muito perdido. Ai eu falava assim: 'mais calma! Olha, você está no quarto semestre, tem tempo [...] Quando eu estava na tua idade eu também tinha essa agonia, essa ansiedade. Você acha que resolveu? Resolveu nada'. E ele falou 'ah professora, é mesmo? Achei que era coisa só da gente'. [...] Aí uma menina falou assim: 'o duro professora é que a gente não tem com quem conversar aqui sobre isso'. Aí eu falei, 'ué, mas vocês podem conversar comigo'. E ela falou assim: 'pode?'. Eu falei: 'Lógico. Eu não estou aqui só pra dar aula, se vocês quiserem trocar uma ideia... Eu não sei todas as respostas, mas o que eu passei pode ajudar vocês'. [...] Eu cheguei aquele dia em casa e falei: 'nossa, o aluno [...] me olhou de uma forma mais acolhedora'. Eu achei isso muito legal porque se a pessoa estava aflita e você pode dar um pouquinho de ombro pra aquela pessoa, o que isso custa né? (Fabiana).

Esses alunos viram Fabiana como uma professora acessível com a qual poderiam dividir suas aflições. Durante a conversa parece que os alunos aumentaram a confiança que sentiam, pois Fabiana ouviu-os, colocou-se como igual e contou que igualmente a eles também vivenciou ansiedades quando aluna. Talvez a proximidade de idade e a recente condição de estudante tenham contribuído para que a professora compreendesse e se sensibilizasse com o estado emocional frágil de seus alunos. Mas, mais que isso, Fabiana percebe seus alunos como seres humanos, como pessoas com sentimentos e emoções. O fato relatado por Fabiana enfatiza o entendimento de Veiga (2007, p. 24) de que ensinar "implica a capacidade não somente de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus conflitos, suas alegrias, seus bloqueios afetivos. Ensinar, portanto, envolve uma disponibilidade para lidar com o outro e compreendê-lo".

Ainda sobre as iniciativas de aproximação dos alunos, Fabiana, Guilherme, Laura e Caio contaram que alguns alunos se acercam deles para trabalharem de maneira voluntária em seus projetos de pesquisa ou extensão. Estes professores relataram terem explicado aos alunos que não possuíam bolsas para oferecer-lhes e que, mesmo assim, eles quiseram trabalhar. A incidência desse tipo de aproximação aos professores pareceu-me significativa. Ela ocorre ainda que sem o financiamento do trabalho desenvolvido pelos alunos. Percebo a existência de um vínculo que aponta para a grande abertura e disponibilidade desses professores. Talvez os alunos não consigam estabelecer esse tipo de ligação com professores mais experientes, ou com aqueles que têm uma trajetória reconhecida no desenvolvimento de projetos de pesquisa. Cunha (2012a), ao sistematizar vários estudos sobre a qualidade da graduação, já apontou que os estudantes reconhecem que nem todo o pesquisador é bom professor, especialmente pelo distanciamento que pode estabelecer com os alunos.

Os jovens professores universitários iniciantes, ao acolherem alunos como voluntários, demonstram estar dispostos a compartilhar seus conhecimentos, a incitar aprendizagens, a ensinar técnicas – e isso lhes exige dedicação de esforço e de tempo. Mesmo que estes professores não tenham seus projetos financiados, mesmo que seus trabalhos sejam iniciais, mesmo que sejam iniciantes e tenham pouca experiência, despertam nos alunos vontade de trabalhar, possivelmente por uma combinação de razões: por sua simpatia, pelos seus temas de estudo, pela forma de trabalho. Laura mencionou que esses seus alunos trabalham com ela “no amor” porque gostam dela ou porque gostam do que ela faz. Observei que esses professores estavam felizes por terem alunos voluntários. Percebi que a presença dos alunos valoriza o trabalho dos professores iniciantes e motiva-os a seguirem trabalhando, mesmo que sem recursos de infraestrutura ou financeiros. Na condição de docentes iniciantes, o exercício de orientar/acompanhar alunos em seus trabalhos de extensão e/ou pesquisa possibilita a construção de saberes que permeiam a docência.

Quando falavam das aproximações e interações entre eles e seus alunos, alguns professores fizeram destaque a suas condições de jovem. Eles mencionaram:

A idade do professor aumenta, a do aluno não (Fabiana).

É bom estar com os alunos e eu imagino que vai ser melhor ainda quando eu for mais velha [risos] né? Porque é uma forma da gente não envelhecer. E é divertido. (Laura).

Sempre quero manter esse contato com pessoas mais jovens porque isso no final me deixa jovem (Caio).

Laura e Caio possuem a expectativa de no contato com seus jovens alunos manterem-se jovens em espírito; eles motivam-se nessa interação que os contagia com boas energias. É positiva essa visão, porque demonstra o prazer deles de estarem em contato como os alunos em sala de aula ensinando.

Complementarmente a isso, tanto Laura quanto Caio expressaram que realmente gostam do contato com os alunos. Eles contaram:

Eu sinceramente acho que a relação professor-aluno é a parte mais gostosa da universidade, [...] de modo geral é o que me dá prazer aqui dentro. [...] Eu acho que o estar com eles é muito bom [...] No laboratório eu me divertia bem mais [...] tinha mais proximidade [...] Tinha dias que eu falava até: nossa, é por isso que eu estou aqui. Dava risada, bem gostoso. Bem gostoso mesmo (Laura).

Eu gosto de contato com os alunos, essa é a grande coisa. Por isso que eu me dedico mais a eles do que normalmente um professor faria. Outros professores talvez estejam mais engajados na pesquisa, nos projetos, nos artigos e eu não. E eu pago o preço por isso, não me dedico tanto a projetos de pesquisa, aos artigos etc, mas pra mim como professor é bastante compensador ter esse contato com os alunos [...] A melhor parte de ser professor universitário é justamente essa relação com os alunos [...] eu me identifico muito bem com eles [...] Eu sei que estou deixando um legado legal para os meus alunos, estou fazendo um legado legal pra mim dentro da universidade. E eu sei que um dia eles vão se lembrar de mim [...] e isso vai ser muito legal (Caio).

De ambos senti certo descontentamento em relação ao desenvolvimento de outras atividades na universidade, por isso sua dedicação e satisfação ao trabalharem com os alunos, com o ensino. Na fala de Laura, observo que ela diferencia sua relação com os alunos da aula teórica para a aula prática (laboratório), argumentando que a segunda é mais prazerosa, talvez por ser menos formal, mais leve. Caio tem um diferencial: ele se identifica com seus alunos, acredita ter os mesmos ideais e isso os aproxima, faz com que ele se sinta bem entre os alunos. Caio e Laura demonstraram que se fortalecem como professores através do contato que mantêm com os alunos.

Caio mencionou que na sua relação com os alunos ele procura deixar um legado para os alunos e, com isso, constrói o seu legado. Em outra passagem, disse que se preocupa em não ser somente mais um professor para seus alunos, quer ser o professor Caio. Entendo que ele tenta fazer com que, algum dia, seus alunos

lembrem-se dele, ele quer fazer diferente. Vejo que o contato que seus ex-alunos estabelecem com ele pelo *facebook* mostra que ele está deixando esse legado a eles e que eles se lembram do professor que tiveram.

Laura e Caio, ao dizerem que a relação com os alunos é a melhor parte da docência, fazem-me lembrar de Huberman (1992), quando aborda a exploração e a estabilização do início da carreira docente. O autor argumenta que na fase de exploração o professor faz uma investigação dos contornos da profissão, experimenta seus papéis; na fase de estabilização, centra sua atenção no domínio do trabalho, na busca de condições de trabalho satisfatórias e, “em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas.” (HUBERMAN, 1992, p. 37). Vejo que Laura e Caio, em suas fases de exploração da docência, perceberam que em nem todos os papéis docentes permitem-lhes o desempenho desejado, devido a limitações e impasses do sistema. Ante esses impasses, e provavelmente vivendo em paralelo suas fases de exploração e estabilização, Laura e Caio buscam certa estabilidade nas suas relações com os alunos, sentem-se satisfeitos e prestigiados no trabalho de ensino que desenvolvem em sala de aula.

Compreendo que em sala de aula o professor e os seus alunos não interagem somente por meio dos conteúdos, mas também a partir de suas convicções e visões de mundo. O processo de ensino não é uma atividade neutra; ao ensinar, o professor exerce influências sobre os sujeitos em formação. Dessa maneira, o professor não ensina somente o conhecimento acadêmico, ele também ensina alguns valores. Corroborando essa ideia, Cunha (1991, p. 153) pondera que “parece que ser professor e ser aluno extrapola a relação de ensinar-aprender os conteúdos de ensino. Mas envolve uma absorção de aprendizagens valorativas muito intensas”. Assim, os processos de ensino e de aprendizagem propostos pelo professor em sala de aula desencadeiam outras aprendizagens não previstas.

Segundo Zabalza (2004, p. 131), o “que a pessoa é, sente ou vive, as expectativas com que desenvolve seu trabalho, são fatores desconsiderados como variáveis que possam afetar a qualidade do ensino”. Por acreditar que aquilo que o professor é, sente, vive e espera são fatores que influenciam nas suas práticas desenvolvidas em sala de aula, solicitei que os alunos indicassem o que eles aprendem com o professor além dos conteúdos acadêmicos.

Uma das questões abertas do questionário foi: “Sem considerar aspectos do âmbito do conteúdo, você tem aprendido outras coisas com o professor? Se sim, quais?”. Do total de 146 alunos participantes da pesquisa 5 não responderam a essa questão, 66 (ou 45,2%) responderam que não aprendem nada além do conteúdo e 75 (ou 51,3%) apontaram que aprendem com o professor aspectos para além dos de conteúdo. No seguinte quadro tento sistematizar as aprendizagens indicadas pelos alunos de cada professor:

Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
Aprendem a partir das experiências da professora, sobre profissionalismo, sobre carreira de estudos, sobre a consciência ecológica e a formação social, sobre dedicação e paciência.	Aprendem a respeitar, a serem humildades, a ser um pouco extrovertidos, a postura profissional, sobre motivação.	Aprendem a partir das vivências e experiências da professora, a serem sensíveis com pacientes.	Aprendem a partir das experiências profissionais do professor, novidades, sobre pesquisa, admiração ao professor novo.	Aprendem a partir das experiências profissionais da professora, sobre a carreira acadêmica, a buscar conhecimentos e a serem amigas.	Aprendem a partir de dicas e conselhos profissionais dados pelo professor, a serem profissionais sérios e que também é possível ser profissional e amigo na relação professor-alunos.

Quadro 18: O que os alunos aprendem com o professor além dos conteúdos.

Nas respostas dos alunos identifiquei aspectos relacionados a uma formação geral (que envolve a ética, a formação interdisciplinar e social, a carreira profissional e a carreira de pesquisa) e aspectos relacionados a uma formação emocional (que envolve dedicação, paciência, motivação, sensibilidade, admiração, amizade).

Quanto às aprendizagens referentes a uma formação mais geral, foi significativa a menção que os alunos fizeram à experiência profissional de seus professores. Os alunos consideram que estes possuem experiência profissional, identificam-na em suas práticas e a valorizam. Por exemplo, eles registraram: “a professora sempre conversa sobre experiências que ela já viveu” (Aluna 7 - professora Fabiana); “O professor [...] traz exemplos recentes” (Aluna 11 – professor Guilherme); “Ela nos repassa sua experiência contando fatos que vivenciei e que podemos vivenciar” (Aluna 12 – professora Laura); “um aspecto positivo são os relatos da experiência profissional” (Aluna 6 – professor André); “ela costuma falar das experiências que vivenciei na profissão [...] o que ajuda bastante [...], é um

aprendizado a mais" (Aluna 8 - professora Rafaela); "o professor dá muitas dicas e conselhos para a vida profissional" (Aluna 4 – professor Caio).

Nas aulas observadas também pude constatar que todos os professores, alguns de forma mais frequente, vinculavam exemplos de vivências aos conteúdos que explicavam. Por exemplo: Fabiana, ao apresentar uma foto de uma propriedade rural, contou que a tinha visitado em função de seus estudos e pesquisas e, a partir disso, descreveu, explicou e exemplificou a temática trabalhada (Diário do dia 05/02/13 – aula da professora Fabiana); Laura, ao explicar determinada técnica aos alunos, contou-lhe sobre alguns truques que desenvolve durante suas práticas, os quais facilitam o trabalho do profissional (Diário do dia 12/12/12 – aula da professora Laura). Estes professores, à sua maneira, conseguiam articular o conhecimento trabalhado em aula com a futura prática dos profissionais em formação. Quando faziam relatos de experiências ou davam exemplos práticos, observei que conseguiam cativar uma maior atenção dos alunos. A meu ver essa prática enriquece a aprendizagem e fomenta uma reflexão sobre a profissão a ser exercida pelos alunos.

Os destaques feitos nos questionários pelos alunos referentes às experiências profissionais dos professores enfatizam a ideia de que, por mais jovens que estes sejam e por mais que estejam em seus primeiros empregos, possuem experiências profissionais (não da forma como comumente a experiência profissional é entendida) em suas áreas específicas de formação, as quais fortalecem suas práticas de ensino - provindas, por exemplo, de inserções em projetos de extensão e pesquisa. Vejo que o período de estudos desses jovens professores também lhes proporcionou algumas atividades de experiência profissional, nas quais puderam exercitar em alguns aspectos a profissão para a qual foram formados. Ao mesmo tempo em que essas experiências profissionais foram significativas para os jovens professores, elas também estão sendo para seus alunos.

Quanto às aprendizagens referentes à formação emocional, os alunos destacaram alguns valores de seus professores, como a dedicação, o humor, a paciência, a humildade e a amizade. De alguma forma esses valores dos professores repercutem em suas formas de ensinar e na relação que estabelecem com seus alunos que, conseqüentemente, os aprendem. Voltando a Nóvoa (1995), percebo que o modo como os professores ensinam é reflexo daquilo que eles são, e vice-versa. As respostas dos alunos também enfatizam a ideia de que "ensinar

exprime afetividade” (VEIGA, 2007). Ou, ainda, que aspectos afetivos e relacionais intervêm na aprendizagem (ZABALA, 1998).

Outra das questões abertas do questionário entregue aos alunos foi: “O que você destaca como positivo na relação da sua turma com a professora? Por que?” Do total de 146 alunos, 4 não responderam a essa questão e os demais 142 mencionaram alguns aspectos, os quais tento resumir nesse quadro:

Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
As discussões, a acessibilidade, os esclarecimentos, a dedicação da professora, as explicações, os temas novos e o gosto da professora pelo que faz.	A liberdade para perguntar, o bom humor, a linguagem acessível, a disponibilidade e o diálogo.	A acessibilidade, os esclarecimentos, a linguagem acessível, o respeito e o diálogo.	A disponibilidade, o diálogo e as explicações.	A acessibilidade, os esclarecimentos, o diálogo, a flexibilidade, a proximidade, a camaradagem e a amizade.	A disponibilidade extraclasse, o diálogo, a amizade, o contato pela internet, a flexibilidade e os esclarecimentos.

Quadro 19: Aspectos positivos da relação professor-aluno segundo os alunos.

Grande parte dos aspectos positivos apontados pelos alunos diz respeito ao trato com o conteúdo: as discussões, a liberdade de perguntar, a facilidade de diálogo, a acessibilidade, os esclarecimentos, a linguagem acessível, a disponibilidade, as explicações. Essas respostas evidenciam que os alunos percebem que o principal foco da relação deles com seus professores está nos processos de ensino e de aprendizagem.

Outra parte do que foi destacado como positivo pelos alunos refere-se a aspectos da relação interpessoal estabelecida ou da própria personalidade do professor: a dedicação, o gostar do que faz, o humor, a camaradagem e a amizade. Esses destaques demonstram que as qualidades pessoais dos professores podem trazer influências positivas para a relação professor-alunos, evidenciam que os aspectos afetivos da relação professor-aluno também são valorados por alunos da educação superior, e demonstram que a afetividade traz marcas positivas para a relação entre esses sujeitos, não importando o nível de ensino no qual se encontram.

Nas respostas dos alunos às duas questões abertas, verifico que eles indicam que o ensino é uma atividade relacional. Nas suas respostas também identifico que

essa relação, como pondera Libâneo (1993), envolve tanto aspectos cognoscitivos (conteúdo, as atividades escolares) quanto aspectos sócio-emocionais (relações pessoais, convivência) ou é configurada tanto pela abordagem pessoal quanto pela abordagem acadêmica (FEIXAS, 2002). Ademais, os apontamentos dos alunos realçam que a pessoa revela-se no profissional-professor e vice versa (NÓVOA, 1995), ou seja, o que o professor é, o que sente e as expectativas com as quais desenvolve o seu trabalho são variáveis que afetam a qualidade do ensino. Ainda, as respostas dos alunos, conjugadas com as observações realizadas, levam-me a constatar que as virtudes e valores dos professores emaranham-se na forma como tratam o conteúdo, na aula que desenvolvem e na relação que estabelecem com seus alunos. Por exemplo, professores mais sérios ou professores mais bem humorados vinculam esses valores às suas práticas de ensino. As características pessoais do professor apresentam-se em sua forma de atuar profissionalmente, de modo que cada professor é único e a partir de sua singularidade estabelece um tipo de relação (que também é singular) com seus alunos.

Quando lanço um olhar geral sobre as relações interpessoais estabelecidas entre os jovens professores iniciantes pesquisados e seus alunos de graduação, consigo visualizar diferentes tipos de relações, que categorizo e apresento no seguinte quadro:

Tipo de relação	Caracterização
<i>Sensível</i>	Há o respeito mútuo na relação, o professor é sensível com os interesses e necessidades dos alunos e preocupa-se com suas formações humanas e integrais.
<i>Motivadora</i>	A relação anima professor e alunos, que se sentem bem para interagir entre si; o professor conquista os alunos.
<i>Superioridade</i>	A relação é hierárquica, o professor é a autoridade em sala de aula, há pouca proximidade e interação entre os sujeitos.
<i>Individualista</i>	A relação é pouco sensível ou envolvente; relação quase que de indiferença entre professor e alunos.
<i>Parceria</i>	A relação é de proximidade, há humor, conversas e estima.

Quadro 20: Natureza das relações entre os professores e seus alunos.

Ressalto que na pesquisa realizada procurei investigar e analisar a relação professor-alunos que ocorre no início da carreira docente e que é vivenciada pelo jovem professor. Constatei que o professor possui um maior domínio para definir a natureza da relação estabelecida entre ele e seus alunos. Vi que a maioria dos professores transitava por e/ou mesclava esses tipos de relações para diferentes

momentos de sua aula: a sensível, a motivadora, a de superioridade, a individualista e a de parceria.

De maneira geral, observei que as características de cada turma, as vivências específicas de cada professor como aluno e a imagem de professor que eles possuíam geravam um ou outro tipo de relação.

Contatei também que a relação interpessoal que os professores estabeleciam com seus alunos de graduação diz muito deles próprios e revela alguns de seus valores. Em alguns casos, pude ver o espírito jovem definindo as ações e comportamentos dos professores. Em outros casos pude perceber, nas interações estabelecidas com os alunos, suas instabilidades e inseguranças. Vi também um caso de demarcação de papéis, o que gerava certo distanciamento entre professor e alunos.

Da mesma forma que esses professores estão definindo suas identidades docentes, “sobrevivendo” às suas condições jovens e “descobrimo” possibilidades dessa condição (expressões de Huberman, 1992), eles também estão definindo e descobrimo possibilidades de relacionarem-se com seus alunos de graduação. Percebi que cada um, à sua maneira, está dosando a aproximação, o distanciamento, a insegurança, a flexibilidade, a amizade e a autoridade necessários para sentir-se bem e satisfeito em seu trabalho junto aos alunos em sala de aula. Esses dados demonstram que eles estão aprendendo a ser e a fazerem-se professores também a partir da relação interpessoal que estabelecem com seus alunos.

8 A aprendizagem da docência dos jovens professores universitários iniciantes

“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. [...] Formaram modelos ‘positivos’ e ‘negativos’, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. [...] Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família. [...] O desafio, então, que se impõe é o de [...] construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 79)

Marcelo García (2009b) pondera que o processo de converter-se em professor é um contínuo de aprendizagem ao largo da vida. Ele aponta também que é conveniente que o professor torne-se um “experto adaptativo”, no sentido de nunca perder o ânimo para se desenvolver, de sempre estar disposto a aprender.

Isaia; Maciel e Bolzan (2010, p. 4) consideram que os “primeiros anos da docência envolvem a aprendizagem do ofício de ensinar”. As autoras argumentam que a docência superior é marcada por movimentos construtivos da docência, entendendo-os

como diferentes momentos da carreira docente, envolvendo trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans) formando no decorrer do tempo. Estes movimentos carregam, portanto, as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta ou interpretou os acontecimentos vividos (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010, p. 1).

Compreendo que a construção da docência é um movimento constituído por distintos momentos da carreira e influenciado por diferentes fatores como, por exemplo, a cultura institucional, a experiência docente, a relação com os alunos, a maturidade, dentre outros. Além de formar-se, o professor também se transforma, o que enfatiza o sentido de movimento, do processo formativo, do aperfeiçoamento. A

transformação significa reanálises, revisão de práticas, avanços e retrocessos, recuos e continuidades na forma de ser e de atuar como docente.

Considero que os seis professores participantes da pesquisa estavam vivenciando intensamente suas aprendizagens da docência, visto que eram iniciantes na profissão e em nenhum momento anterior ao seu ingresso haviam tido uma formação voltada ao ensino.

Em seus cursos de doutorado esses professores tiveram suas formações pautadas nas tarefas de pesquisa; portanto, nesses programas,

ninguém lhes ensinou como fazer uma aula, elaborar um programa da disciplina ou prepara um exame. [...] em nenhuma faculdade se ensina qual é o organograma da universidade, os órgãos de gestão, nem as comissões que se tem, onde devem dirigir os alunos para que interponham uma reclamação, nem os mecanismos existentes para a obtenção de ajudas ou subsídios para diferentes aspectos (investigação, infraestrutura, mobilidade, publicações...) (MAYOR RUIZ, 2007, p. 44).

Assim, quando ingressam na carreira docente é comum que esses profissionais sintam angústias, sintam-se despreparados para ensinar, sintam-se perdidos em relação às atividades que necessitam desenvolver. Em outras palavras, Mayor Ruiz (2009a) aponta que “a falta de formação inicial que caracteriza os professores [universitários] [...] lhes faz sentirem-se desconhecedores de um campo conceitual que fundamente sua prática docente”. Desconhecendo esses fundamentos os professores podem sentir diversas limitações no desenvolvimento de suas práticas docentes.

Nas entrevistas, Guilherme e André enfatizaram que não possuíam formação para o ensino. Como já referido, Guilherme destacou que sua formação era para a pesquisa e André mencionou que não tem formação nem experiência para fazer o que está fazendo. Em ambos os casos os professores destacaram que não possuíam uma formação pedagógica para atuar na docência. Ou seja, que eram desconhecedores (MAYOR RUIZ, 2009a) dos processos nos quais se iniciaram e dos fundamentos desses processos.

Como a LDB/96 sugere que a formação dos professores do magistério superior seja feita em cursos de mestrado e/ou doutorado, qualquer profissional com esses títulos é considerado apto a exercer a docência superior. Via de regra, nenhuma outra formação lhe será exigida. Os seis professores entrevistados possuíam tanto cursos de mestrado quanto de doutorado – aptos, portanto, a exercer a docência superior. Porém, esses cursos formam pesquisadores em

determinadas áreas de conhecimentos, e não professores. De acordo com Anastasiou (2011, p. 68)

existem programas de pós-graduação que não sistematizam saberes para a docência universitária, e, quando o fazem, essa iniciação se reduz a uma disciplina sobre Metodologia de Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas, insuficiente para tal formação, ainda que ressalvemos sua importância.

Nenhum dos professores entrevistados mencionou que teve em seus cursos de pós-graduação alguma discussão ou disciplina referente ao ensino superior. Alguns deles comentaram que desenvolveram o estágio de docência em cursos de graduação⁴¹ ou algumas aulas esporádicas, porém não consideram que essas atividades os tenham formado professores. Eles contaram:

Lá no programa que eu fiz pós, nós éramos obrigados a cumprir créditos em sala de aula, no estágio de docência. Eu dei algumas aulas e auxiliiei algumas aulas do meu orientador (Fabiana).

Quando a gente tem bolsa [...] faz uma disciplina de estágio, mas poxa, uma disciplina de estágio, na maioria das áreas não dá pra você dizer que se preparou pra ser professor (Guilherme).

Eu tive uma experiência como monitora em cursos de aperfeiçoamento e especialização, [...] os professores me convidavam pra participar desses cursos na parte clínica, eu não cheguei a dar aulas teóricas (Laura).

Tive certo treinamento com seminários que a gente apresentava em aula, [...] algumas aulas isoladas (André).

Na real eu tive as minhas experiências com estágio docente, mas era algo diferente porque era algo mais, vamos dizer assim, sem compromisso porque era só uma aula no semestre inteiro. Geralmente o professor orientador te dava uma aula, assim, mais informativa do que formativa. E muitos alunos de lá eu conhecia, trabalhavam na iniciação científica. Então eu já tinha um contato lá do laboratório com eles. Aqui não, aqui é uma situação totalmente diferente (Caio).

Esses professores, de alguma forma, em algum momento de seus cursos de pós-graduação, exerceram minimamente a função docente. Parece que não tiveram a oportunidade de fazer todo o planejamento de uma disciplina, pouco pensaram sobre a aprendizagem dos alunos, pouco conheceram os sujeitos aprendizes com os quais interagiram, pouco ou nada pensaram sobre a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto as experiências de ensino tidas por esses professores não lhes proporcionaram a vivência da docência como um todo. Essas

⁴¹ “O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social” (artigo 18, Portaria n. 76/2010, CAPES, BRASIL).

pequenas experiências de inserção à docência não lhes proporcionaram a “sistematização dos saberes para a docência universitária” (ANASTASIOU, 2011). Por isso, ao assumirem a docência na UFPel, eles perceberam que naquele momento estavam, como diz Caio, “em uma situação totalmente diferente”, com mais compromissos e responsabilidades.

Através dos relatos dos professores que contaram ter desenvolvido os estágios de docência (Fabiana, Guilherme e Caio), percebo que eles apontaram as limitações dessa atividade. Da mesma forma, Ribeiro (2012), em pesquisa desenvolvida com 15 professores universitários que haviam desenvolvido esses estágios em seus cursos de pós-graduação, além de apontá-los como uma possibilidade para a promoção da formação docente, evidenciou que os sujeitos que os vivenciam enfrentam alguns desafios e dificuldades. Segundo a autora esses pesquisadores em formação, ao desenvolverem o estágio, normalmente têm uma participação restrita no desenvolvimento das aulas teóricas, não participam diretamente do planejamento da disciplina e da seleção dos conteúdos a serem ensinados. A partir desses dados, entendo que existe no estágio de docência na graduação uma potencialidade para a formação docente, porém, muitas vezes, essa potencialidade não é explorada e vivenciada em sua totalidade.

Seguindo a lógica de que os cursos de pós-graduação não preparam (ou pouco preparam) para o exercício da docência, busco amparo em Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2000) para melhor compreender o processo vivido pelos professores entrevistados. As autoras provocam uma reflexão ao questionarem se é a pesquisa o único campo no qual o professor universitário deve formar-se, e por que não existe formação pedagógica para esse professor. Também a respeito da falta de formação pedagógica, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 38) opinam que a maioria dos docentes universitários são “professores improvisados”. Essas autoras ponderam que embora os professores

possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Percebo uma similaridade dessas concepções com o caso dos seis professores pesquisados. Eles passaram anos dedicando-se a estudos e pesquisas, e quando iniciaram a carreira docente faltavam-lhes fundamentos para as práticas

de ensino e para as demais atividades exigidas pela docência. Assim, suas aprendizagens da docência e as reflexões sobre o ensinar iniciaram com o início do exercício da própria profissão.

Constatei que todos os entrevistados pensavam-se como alunos para definir suas práticas como docentes. Ou seja, eles se lembram de suas vivências estudantis, do que gostavam e do que não gostavam como alunos, de boas e outras nem tão boas práticas de seus ex-professores, e inspiram-se nelas para criar os seus estilos de desenvolver as aulas e de apresentar-se como professores. Essas vivências e lembranças são definidoras das práticas docentes desses jovens professores.

Alguns autores que tratam da iniciação à docência em diferentes contextos também chegaram a resultados similares. Apesar de Akkari e Tardif (2011) voltarem seus olhares para os professores da escola básica, suas observações sobre a inserção profissional no ensino são significativas no contexto deste estudo. A partir de um conjunto de estudos de outros autores, eles argumentam que

o 'saber-ensinar' é, em boa parte, baseado em crenças e práticas herdadas da época onde o professor era ainda um aluno! De fato, o professor é o único trabalhador que vivenciou (como aluno) 15.000 horas no seu espaço de trabalho (a escola, a sala de aula) antes de começar a aprender seu ofício. É, portanto, normal que sua experiência profissional seja fortemente marcada por suas experiências escolares (AKKARI; TARDIF, 2011, p. 132).

As horas que qualquer professor passou em sala de aula como aluno antes de assumir a docência são expressivas e geram, conseqüentemente, concepções acerca do ser professor, do ensino e da aprendizagem, que se apresentam de maneira eloquente nas escolhas de suas práticas docentes. Do mesmo modo, Marcelo García (2009b, p. 55) menciona que “os alunos que ao longo de milhares de horas observaram os professores ensinando, voltam à escola para ensinar como lhes ensinaram seus antigos professores”.

Outras autoras, como Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004) e Isaia; Maciel e Bolzan (2010), que pesquisaram mais especificamente a docência superior, também apontam as experiências discentes como definidoras dos fazeres docentes. Isaia; Maciel e Bolzan (2010) ponderam que as primeiras concepções acerca da docência são cunhadas pelos professores em suas experiências como discentes. Zabalza (2004, p. 116) considera que os professores estão propensos a “separar o bom do mau, ou seja, aquilo em que seus formadores resultam imitáveis e aquilo em

que o exemplo deles deve ser tomado como expressão de algo inaceitável". Já Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79) explicam que

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, 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 os professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional.

Todos esses autores indicam que muito do que esses profissionais fazem é constituído por imitações ou negações de práticas de seus ex-professores. Entretanto, ao mesmo tempo em que essas escolhas podem gerar práticas com resultados positivos, elas podem carecer de reflexões e compreensões acerca do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim como Pimenta e Anastasiou (2002) destacam das práticas de ex-professores modelos positivos e negativos e Zabalza (2004) destaca o imitável e o inaceitável, observei que os professores entrevistados, pautados em suas experiências discentes, também identificaram professores que foram significativos em suas formações pessoais e profissionais e espelham-se neles para reproduzir ou negar práticas de ensino.

Referentes a práticas que procuram reproduzir, os professores contaram:

Eu faço chamada. E eu sempre fiz chamada, mesmo quando eu dava aula pro meu orientador, eu sempre fiz chamada. O meu orientador fazia e eu sempre fiz (Fabiana).

Muitas vezes eu dou conselhos que foram conselhos que a minha orientadora me passou (Rafaela).

Eu tento imitar, essa é minha única base. [...] Muito baseado no que outros professores fazem, no que eu assisti como aluno [...] Pensando no que eu gostava, no que eu sentia. Eu sei que muitas vezes o que eu gostava não era o que os outros alunos gostavam, cada um tem um jeito particular de aprender. Eu tento fazer mais ou menos do jeito que certos professores que eu gostei ao longo da vida acadêmica faziam (André).

Essa metodologia de trabalho eu criei baseado em uma disciplina de pós-graduação que eu tive [...], que era exatamente esse sistema: eram duas provas, era um trabalho grande e uma série de trabalhos pequenos para os alunos fixarem o conteúdo da disciplina ao longo do semestre [...] Os professores mais legais que eu tinha na faculdade eram aqueles que chegavam no quadro, não precisavam de papel e largavam tudo. Aí eu pensei, bah esse cara é legal, um dia eu vou ser igual a ele (Caio).

Em outras passagens (tanto na entrevista como em sala de aula), Fabiana também fez outras referências ao seu orientador, o que me leva a entender que ele é uma grande referência para que ela se constitua como professora e sustente algumas das suas escolhas profissionais. Da mesma forma, Rafaela identifica em suas práticas aspectos semelhantes aos desenvolvidos por sua orientadora. Vejo que as duas professoras enxergam seus ex-orientadores como modelos positivos de professor.

Já André argumentou que pensa em si como aluno e assim elege boas práticas de seus ex-professores para imitar em sua sala de aula. Caio também destacou que imita ex-professores tanto na forma de avaliar as aprendizagens dos alunos (concepção de aprendizagem) quanto na forma de apresentar-se como professor (modelo de professor). Ambos dizem imitar (ZABALZA, 2004) ou reproduzir (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) práticas de seus ex-professores as quais consideram boas. André e Caio buscam ser professores com características pré-definidas a partir das imagens que têm de determinados professores.

Na fala dos dois professores percebo suas concepções de aprendizagem: André percebe que cada um tem sua forma particular de aprender e Caio nota que para aprender o aluno precisa exercitar. Entendo que a concepção que eles apresentam sobre o processo de aprendizagem está relacionada à natureza dos conteúdos com os quais trabalham e as suas áreas de formação.

Na fala de Caio (e também na sua prática) ele apresentou a sua concepção de professor. Morales (2011, p. 54) pondera que o modo como o professor considera sua tarefa “se traduz em sua relação global com os alunos na sala de aula: sua própria concepção do que é ser professor se expressa continuamente de múltiplas maneiras, de forma natural e espontânea”. Como aponta o autor, também vi que Caio continuamente expressava o seu modo de conceber a sua tarefa. A partir de suas vivências estudantis, ele vê que “os professores mais legais” que teve foram aqueles que dominavam o conteúdo, que não necessitavam de material de apoio e que desenvolviam as aulas somente com o quadro negro e giz. Com essa visão Caio faz-se professor. Notei que ele chegava à sala de aula com uma sacola plástica contendo algumas canetas coloridas para escrever no quadro branco. Era basicamente com esse material que Caio desenvolvias suas aulas. Através da escrita no quadro e de explicações verbais, Caio trabalhava o conteúdo com os alunos, repetindo a prática dos seus professores “mais legais”. Ele contou que para

fazer isso passava muito tempo estudando o conteúdo antes de cada aula. Dessa forma, como seus ex-professores, ele “chegava ao quadro, não precisava de nenhum papel e largava tudo” - como contou.

Ainda quanto à imitação de ex-professores, Laura fez uma ponderação distinta. Ela contou:

eu tinha aqueles professores que cobravam demais e eu não gostava. Todo mundo estudava e ia mal. Mas hoje eu percebo que aquelas disciplinas foram as que mais me ensinaram e me deram segurança pra fazer (Laura).

Laura se tornou uma professora que cobra, que é exigente com seus alunos; ela imita aqueles professores que não eram boas referências para ela como estudante. Ela revela que a sua experiência docente modificou a sua ideia, hoje entende que se o professor cobra muito o aluno tem mais possibilidades de aprender e sustentar seus fazeres profissionais.

Por outro lado, os professores também contaram que ao desenvolver suas práticas negam alguns modelos de professores que tiveram. Eles relataram:

Como eu fui uma pessoa mais tímida [...] quando eu vejo um aluno meio tímido e reparo que ele quer perguntar, o que eu faço? No meio da aula eu disfarço e faço uma pergunta pra ele, eu falo e aí fulano tá tudo certo? [...] Porque eu penso: será que eu não queria que algum professor falasse: Fabiana, você está com alguma dúvida? [...] Às vezes eu faço umas coisas que eu passei e eu quero ver o que acontece se eu agir dessa forma (Fabiana).

Eu procuro uma coisa diferente do que eu vivenciei na época que eu fui aluna. É que as minhas professoras, a maioria delas, não tinham experiência profissional na área [...] Eu lembro que eu tinha poucas professoras que tinham um pouco de prática que traziam essa prática pra aula. Isso eu lembro que eu senti falta. Então sempre que eu me lembro, que eu consigo encaixar um exemplo no que eu estou falando, eu procuro aproveitar e exemplificar (Rafaela).

Como aluno eu detestava um professor que tinha uma postura ditatorial numa sala de aula. Então é óbvio que eu vou tentar não repetir isso agora que eu acabei de entrar. [...] Eu tento pensar o que eu espero da aula como aluno, da dinâmica. Eu sei a cara do aluno, tipo blasé, que está simplesmente olhando pra minha cara e pensando na morte da bezerra. Eu me lembro da minha cara quando estava assim. Então eu tento trazer aquele aluno: tá entendendo? Quer que eu explique de novo? Esse tipo de coisa. Por vezes, eu como aluno não estava nem aí e, às vezes, o professor passava batido porque ele simplesmente queria acabar a aula, acabar o conteúdo. Eu como aluno odiava quando o professor chegava atrasado mais de 20 minutos. Então hoje eu não admito que eu chegue atrasado à aula. Se eu chego atrasado peço desculpa. Eu acho um absurdo eu me matar, chegar lá à noite como aluno e o professor chegar meia hora atrasado, ele tendo vindo de carro e eu de ônibus. Então é lasca esse tipo de coisa (Guilherme).

Os três professores destacam que tentam “fazer diferente” em comparação a alguns de seus professores. A timidez de Laura, muitas vezes, não era notada por seus professores; hoje como professora ela procura ajudar os alunos mais tímidos mostrando que percebe essa condição. Rafaela procura incluir em suas aulas relatos de experiências, vivências e exemplos profissionais porque sentiu essa carência em sua formação. Ambas as professoras estão pondo em prática aspectos que não vivenciaram como alunas. Como aluno, Guilherme teve professores com posturas ditatoriais, que passavam o conteúdo rapidamente, que não percebiam a cara de desagrado dos alunos, que chegavam atrasados; agora como professor, ele evita reproduzir essas práticas. Em suas aulas pude observar que ele procura ser um professor que valoriza a discussão, que explica e reexplica quantas vezes forem necessárias, que procura envolver os alunos com a aula, chama-os a participar e que é pontual. Os três entrevistados, para construírem-se como professores e pensarem suas práticas docentes, levam em consideração algumas práticas que criticavam em seus ex-professores. Essa situação não é incomum. Ao estudar “bons professores” Cunha (1988) identificou que “A lição que [os professores] levam para a prática pedagógica é a de não repetir com seus alunos aquilo que rejeitavam nos seus mestres” (p. 83).

Por “fazerem diferente”, vejo que esses professores são sensíveis aos seus alunos, preocupam-se em satisfazê-los, têm facilidade de pensar como alunos porque há pouco tempo estavam nessa condição. Como diz Guilherme, “eles acabaram de entrar” na docência, portanto suas experiências estudantis definem fortemente a forma de ser professor que estão construindo.

Como já mencionado, Rafaela identifica que vem reproduzindo algumas práticas positivas de sua ex-orientadora. Ao lado disso, identifica na mesma professora algumas práticas que gostaria de evitar. Ela narrou:

Muitas vezes eu percebo que estou agindo da mesma forma que a minha orientadora agia. Sabe? Coisas positivas e coisas negativas. Eu chegava pra mostrar o trabalho e eu tinha que situar ela de novo. E hoje eu vejo que eu tenho tantas alunas, com tantos projetos diferentes que eu também preciso revisar o trabalho quando elas chegam (Rafaela).

Normalmente a relação entre o professor-orientador e o aluno-orientando é bastante intensa, o contato é frequente. Devido a isso, as marcas formativas do professor-orientador também podem ser mais intensas se comparadas às marcas dos demais professores. A orientadora de Rafaela proporcionou-lhe algumas

aprendizagens da docência por meio de práticas que ela reproduz e por práticas que ela gostaria de evitar. Mas o exercício da docência é exigente e complexo e, muitas vezes, Rafaela vê-se reproduzindo também o que gostaria de evitar em sua prática docente. Parece que exercendo a profissão Rafaela implicou-se em um processo de (re)análise de suas crenças sobre as práticas de ensino, especialmente no que concerne à orientação de alunos.

Constatei também que todos os entrevistados aprendem a ensinar ensinando. Concordo com Zabalza (2004, p. 108-110) quando argumenta que a

afirmativa bastante usual e difundida de que 'ensinar se aprende ensinando' reflete essa visão não-profissional, ou seja, não é preciso preparar-se para ser docente, pois essa é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas experiência e 'vocação'. [...] Isso não significa dizer que a prática não seja necessária ou que não aprendamos com ela. Em todas as profissões, a prática constitui uma fonte de conhecimento; porém, é insuficiente.

Entendo que muitos dos professores que se inserem na docência superior foram formados para a pesquisa e não para o exercício do ensino e que, portanto, é inquestionável o fato de eles terem que aprender a ser professor no próprio exercício profissional. A partir dos dados aqui apresentados, compreendo que a iniciação à docência é um período importante e significativo para a formação docente. Feldkercher; Zanchet e Souza (2014), ao apresentarem um estudo com professores universitários iniciantes, sugerem que em seus primeiros anos de docência esses profissionais deveriam aprender as demandas do ensino, deveriam aprender a linguagem da prática do ensino. Da mesma forma, Cunha e Zanchet (2010, p. 190), também a partir de estudos sobre professores universitários iniciantes, argumentam que os profissionais que elegem a carreira docente terão que, nos seus primeiros anos de experiência, “construir sua profissionalidade”, “definir estilos de docência em ação”. Isso significa que, ao mesmo tempo em que ensinam, esses profissionais estão aprendendo a ensinar; significa que, em meio aos seus erros e acertos, terão de encontrar suas maneiras de exercer a docência.

De outra maneira, Shulman (2005, p. 6), quando estudou aqueles sujeitos que estavam aprendendo a ensinar, expressou que o

processo de desenvolvimento de estudantes a professores, desde um estado de pericia como aprendizes até seu noviciado como professores, revela e ilumina os complexos corpos de conhecimentos e habilidades que se necessitam para ser um professor competente. O resultado é que o erro, o êxito e o refinamento - em uma palavra, o desenvolvimento do

conhecimento do professor - são observados privilegiadamente e à câmera lenta.

Com Shulman (2005) reforço a ideia de que a transição de estudante a professor é um processo lento, rico em experiências, composto por ensaios e muitas aprendizagens sobre a docência. A partir disso, retomo a ideia de Marcelo García (2009b) de que converter-se em professor é um processo contínuo de aprendizagens. Sobre esse processo de aprendizagem da docência na própria prática, os entrevistados relataram:

A gente aprende ser professor sendo professor, [...] você só aprende a ser professor durante a aula. [...] É comum que no início da docência o professor novo dê o conteúdo todinho no quadro ou no Power Point. Não é porque eles não sabem o conteúdo, é porque eles não sabem como dar a aula. E depois a gente começa a aprender: bah, isso aqui é melhor, ao invés de eu escrever todo o conteúdo, eu falar com eles, explicar e só passar a definição. Então a gente aprende as coisas na prática. A minha primeira turma, se você olhar o caderno deles, todos da Geografia reclamam que copiaram muito. [...] Eu não sabia qual era metodologia de ensino melhor pra apresentar. E com o tempo você aprende (Guilherme).

Ao finalizar a aula, aproximo-me da professora. Todos os alunos haviam saído da sala e nós conversávamos. Ela contou-me: “Vou aprendendo com a prática. Agora estou trabalhando para fazer os alunos pensarem, para serem reflexivos e não reprodutores” (Diário do dia 12/12/12 - aula da professora Laura).

As aulas vão melhorando conforme as experiências de vida, de tantas vezes que as alunas perguntam a mesma coisa, se você já viu aquilo na prática, se já leu [...] Eu também estou aprendendo com os alunos [...]. Nos próximos semestres tenho que ser mais básico ainda, a base delas é bem mais fraca do que eu imaginava (André).

Essa cadeira já é a terceira vez que eu tô passando. Então eu já tenho tudo bem esquematizado (Caio).

Como já sinalizado por Mayor Ruiz (2007), esses registros evidenciam que “ninguém lhes ensinou como fazer uma aula”. Como ninguém lhes ensinou a serem professores, eles aprendem fazendo. Nessas falas percebo que a aprendizagem da docência para esses professores ocorre, segundo suas palavras, “sendo”, “na prática”, “com o tempo”. Vejo que as exigências da prática, provindas do ingresso na docência, é que lhes demandam com maior ênfase a aprendizagem do ser professor. Nesses depoimentos também vejo que os jovens professores se fazem professores na relação que estabelecem com os estudantes de graduação.

Os registros reafirmam, vigorosamente, que os “primeiros anos da docência envolvem a aprendizagem do ofício de ensinar” (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010, p. 4), envolvem tanto a formação quanto a transformação desses sujeitos (ISAIA;

MACIEL; BOLZAN, 2010). Vejo nas falas um destaque para a ideia de que a prática também é uma possibilidade de aperfeiçoamento, de melhora, de transformação. O desenvolvimento do ensino proporciona aos professores pesquisados aprendizagens, reflexões, uma melhor organização de seus fazeres. É fazendo que os professores tornam claro para si mesmos o potencial ou as limitações de suas práticas. Ao dizerem “toda minha primeira turma reclamou”, “agora estou trabalhando para fazer meus alunos pensarem” e “tenho que ser mais básico ainda”, noto que esses professores tiveram consciência de suas práticas e, assim, se propõem mudá-las. Estes achados aproximam-se da concepção de Pimenta e Anastasiou (2002) de que o professor só é capaz de efetivar transformações em sua prática se tiver consciência dela.

Feixas (2000) pondera que os professores aprendem a ser professores também pela observação, que se dá a partir de diferentes perspectivas. Uma das perspectivas da aprendizagem por observação apontada pela autora é a observação da própria prática, dos próprios erros e tentativas. Os relatos dos professores entrevistados levam-me a perceber que eles também aprendem através de seus erros, através da observação de suas próprias práticas.

Além disso percebo, em algumas das falas recém apresentadas, um deslocamento da preocupação dos professores. Vejo que primeiramente eles preocupavam-se em desenvolver a aula e agora, com um pouco mais de experiência, começam a preocupar-se com a aprendizagem dos alunos. Ao desenvolverem suas aulas os professores tiveram diferentes percepções sobre seus alunos: Guilherme percebeu que eles copiavam muito em seus cadernos, Laura notou que eles pouco refletiam sobre os conteúdos e André observou que o conhecimento prévio de suas alunas era bastante raso. Os três professores perceberam, de alguma forma, que suas práticas talvez não estivessem dando as melhores condições para que seus alunos aprendessem. Assim, mencionaram que seus esforços agora dirigem-se a tentar desenvolver uma prática diferente, mais focada nos alunos e em suas condições de aprender. Esses dados lembram-me de algumas teorizações de Feixas (2000) que, em estudos com professores iniciantes, elencou três fases por que passavam as preocupações daqueles. A primeira estaria relacionada consigo como professor (insegurança, domínio do conteúdo, gestão da aula); a segunda com a metodologia de trabalho (trabalho com o conteúdo, estratégias, avaliação) e a terceira com o estudante como sujeito ativo. Igualmente

aos professores universitários iniciantes pesquisados por Feixas (2000), percebo que Guilherme, Laura e André estão também transitando por essas preocupações. Suas primeiras preocupações eram consigo mesmos, com dar conta da nova tarefa, passando, posteriormente, a olhar para os sujeitos aos quais se destinam suas ações, para os alunos.

O professor Guilherme faz ainda um destaque sobre algo que é comum entre os profissionais que iniciam a docência. Ele mencionou que normalmente os iniciantes têm domínio sobre o conteúdo, porém pouco conhecem as possibilidades de trabalharem esse conteúdo com os alunos. Situação semelhante é abordada por Feixas (2002, p. 1), que argumenta que, em geral, “os professores iniciantes dispõem de certos conhecimentos sobre a matéria, mas não receberam formação didática sobre como ensiná-la”. Assim, ao iniciarem-se na docência é que esses profissionais dão-se conta de que saber é diferente de saber ensinar.

Os professores entrevistados apontaram que suas aprendizagens da docência fazem-se em meio a progressos e retrocessos, a práticas e re-análises dessas práticas. As experiências de sala de aula que adquirem e a maturidade pessoal e profissional que desenvolvem contribuem para que melhorem seus fazeres. Encontro apoio a essa percepção nos apontamentos de Akkari e Tardif (2011, p. 124), quando abordam a inserção profissional ao ensino e ponderam que esse é “um período onde o jovem professor aprende a dominar seu ofício, a descobrir seus próprios recursos e limites pedagógicos, a construir uma bagagem de saberes e de competências procedentes da sua experiência no ofício docente”.

Percebo que para esses sujeitos a ausência da formação para o ensino, a ausência de formação pedagógica, ausência comum, de maneira geral, aos professores universitários, acarreta uma grande ênfase na formação através da própria prática, prática solitária, desenvolvida na maioria das vezes sem nenhum apoio ou acompanhamento. Percebendo a quase ausência da formação pedagógica para o professor do ensino superior é que Cunha; Brito e Cicillini (2006, p. 4) destacam o “peso muito grande ao papel da experiência na constituição da prática docente do profissional que atua nesse nível de ensino”. É evidente que se aprenda ou que é possível se aprimorar as práticas de ensino através da prática. É preciso reconhecer, contudo, que esse processo de aprendizagem individual muitas vezes é caracterizado pelo imprevisto e carece de fundamentos sobre o que é ensinar e o que é aprender. A ponderação que Marcelo García (2009b) faz em relação à

imitação de modelos de professores também é válida para esse contexto de aprendizagem da docência pela própria prática. O autor sinaliza que esse círculo não é nada virtuoso e que para romper com isso é necessário fazer do período de inserção à docência um período de indagação, crescimento e reflexão, com a participação de pessoas, e da instituição, que possam ajudar os iniciantes a terem uma visão mais complexa da escola e da sala de aula.

Dois professores relataram que a prática fez com que mudassem suas posturas de professores. Eles contaram:

Quando nós chegamos aqui a gente se deparou com um circo, [...] ninguém levava nada a sério. E eu e a outra professora começamos a mudar o nosso comportamento, pra forçar uma mudança de comportamento nos alunos. A gente começou a cobrar atividade, cobrar horário, cobrar presença, cobrar material e a falar: 'olha fulaninho, você tem que ter o material, se você não tiver o material você vai ficar com zero'. Porque a gente já descobriu que tem que ser assim, que não adianta você ser bonzinho, sabe? Parece que a gente tem que ser aquele professor carrasco o tempo inteiro (Laura).

[...] muitas coisas a gente tem que forçar e não esperar que elas venham procurar, porque elas não vêm. Se a gente não detalha bem, se não obriga a fazer certas coisas, elas acabam não fazendo. Também foi um aprendizado pra mim já que estou começando (André).

Laura e André disseram que o conhecimento da realidade, a relação com os alunos, fizeram com que eles mudassem seu posicionamento diante dos alunos. Passaram a ser mais exigentes, a cobrar mais o desenvolvimento das atividades por parte dos alunos. Disseram que descobriram ou aprenderam que não podem ser "bonzinhos", que precisam "forçar" os alunos. Percebo que eles gostariam de ter alunos mais interessados, mais participativos, mais ativo e, para isso, viram que era necessário transformar suas formas de apresentarem-se como professores. Vejo proximidade desse dado com apontamentos feitos por Flores (2009, p. 75) quando discorre sobre os primeiros anos de ensino. A autora argumenta que "o clima da aula constitui uma variável decisiva na forma como os professores se posicionam e respondem as situações de ensino" e que "as reações (positivas ou negativas) dos alunos influenciam, de forma ampla, as atitudes e práticas dos professores [...]" (FLORES, 2009, p. 80), contribuindo, desse modo, para a (re)definição do papel dos professores. A autora adiciona ainda que a "maioria dos professores adota uma postura mais rígida e mais tradicional devido à necessidade de 'controlar' o que passa na aula" (FLORES, 2009, p. 77). Entendo que algo parecido sucedeu com Laura e André.

Ainda sobre a mudança da prática a partir da reação dos alunos, Guilherme, André e Caio contaram que solicitam aos alunos uma avaliação das disciplinas que desenvolvem e de suas atuações docentes. Presenciei esse momento nas salas de André e Caio. Sobre a sua prática, Guilherme relatou:

no final das disciplinas [...] eu passo uma avaliação minha [...] Pra tentar melhorar a minha próxima aula. [...] Por exemplo, em [determinada disciplina] os alunos reclamaram muito que eu não utilizava recursos audiovisuais. Tinha um item no questionário sobre utilização de recursos audiovisuais e eles deram uma nota baixa, tipo 5. Disseram: 'ah, o professor copia muito no quadro e conversa muito. Era mais legal um Power point mostrando imagem'. Eu vou mudar agora por causa dos questionários (Guilherme).

Noto que de alguma forma esses três professores preocuparam-se com suas formas de serem professores. Eles preocuparam-se com suas práticas de ensino e, considerando que podem melhorá-las, solicitaram sugestões dos alunos. Considero que essa avaliação por parte dos alunos tende a incentivar mudanças nas práticas desses professores, porém, nos dois casos observados e no caso relatado na entrevista, a avaliação foi solicitada no último dia de aula do semestre. Se a avaliação do desenvolvimento da disciplina fosse contínua (e não pontual e derradeira), as melhoras poderiam ser instantâneas, e não posteriores.

Para além da avaliação da disciplina solicitada aos alunos, notei que todos os professores demonstraram compreender que podem aprimorar suas práticas pedagógicas, que sempre terão o que aprender. Ouvi deles frases do tipo: “falta estudar mais”, “eu estou procurando ler muito”, “eu percebo que sempre eu posso melhorar um pouco”, “procuro atualizar as aulas e ensinar da melhor maneira possível”. Essas falas evidenciam um perfil de professor disposto a formar-se, disposto a modificar suas práticas e buscar melhoras para o seu fazer - o que se aproxima do conceito de “experto adaptativo” sugerido por Marcelo García (2009b).

É importante ainda ressaltar que todos foram muito receptivos com o desenvolvimento da pesquisa, abriram suas salas de aula para a observação de suas práticas e se dispuseram a contar detalhes sobre sua constituição docente. Esses fatos, por si sós, demonstram que, de alguma forma, esses professores são sensíveis a questões pedagógicas e até mesmos dispostos a pensar e refletir sobre seus processos de ensino e de aprendizagem. A fala a seguir, da professora Fabiana, ilustra o que acabo de afirmar e constitui, ainda, um testemunho valioso sobre os efeitos da pesquisa sobre ela:

Achei interessante a tua pesquisa. Eu não tinha contato prévio com nenhum tipo de pesquisa assim; nem tinha lido nada. Agora andei lendo algumas coisas [...]. Até comentei com você que eu li um livro sobre o bom professor. Aí algumas coisas que a autora dizia - pra chamar mais o aluno pra participação - eu comecei a por mais em prática. Eu até perguntei pra você: 'Isso não vai influenciar?' [...] Acho que até a tua pesquisa me estimulou a procurar este tipo de literatura. [...] O retorno que você dará com certeza vai me ajudar muito; sejam críticas ou elogios (Fabiana).

Por um lado, pelo fato de terem recentemente concluído suas pesquisas de doutorado e finalizado suas teses, percebo que esses professores iniciantes foram sensíveis quanto ao desenvolvimento desse tipo de estudo e que eram conhecedores de todas as dificuldades envolvidas nesse processo. Por outro lado, vejo-os como recém-professores carentes de apoio, de acolhida, de conforto e de orientações para essa nova fase que iniciam. Senti que em alguns casos fui vista desde esse ponto de vista, fui vista na perspectiva do diálogo e da escuta atenta.

Alguns professores relataram que em seus processos de inserção à docência buscaram apoio profissional e emocional em outros professores. Fabiana contou que seu ex-orientador de doutorado, mesmo estando distante geograficamente, é como se fosse um pai, é um grande motivador e uma referência para o seu início de carreira.

Tanto Fabiana quanto Laura mencionaram que dialogam com professores iniciantes da instituição e de outras instituições, e neles encontram apoio para construírem-se como docentes. Inclusive Fabiana e Laura, por serem irmãs, apoiavam-se mutuamente. Fabiana expressou:

Muitas das dúvidas que eu tenho em relação à atuação do professor ou da relação professor-alunos eu tiro com amigos meus, que hoje são professores (Fabiana).

Esses dados são corroborados pelos achados de Stivanin (2013), que aponta que os professores iniciantes se unem e estabelecem relações mais próximas e estreitas se comparadas às relações que conseguem estabelecer com professores mais experientes. Segundo a autora, o estreitamento das relações entre os iniciantes objetiva a superação conjunta das dificuldades que surgem na iniciação à docência.

Laura, por sua vez, contou:

No primeiro semestre eu assisti as aulas dos meus colegas de disciplina e eles assistiram as minhas. E aí eles foram me ajudando (Laura).

Foi uma atividade pontual, a qual auxiliou a professora iniciante a organizar as suas práticas de ensino. Através dessas observações os professores tiveram a possibilidade de conhecer como seus colegas trabalhavam com o conteúdo em aula, puderam trocar experiências de ensino e fortalecer suas práticas. Ademais, Laura relatou que na sua chegada seus dois colegas de disciplina sentaram e lhe disseram: “Olha, Laura, nós damos essas aulas. Qual que você quer dar?” Ela contou que isso lhe foi um presente, que ela leciona as aulas que escolheu, os conteúdos com os quais já tinha afinidade. Vejo que Laura foi bem acolhida por seus colegas de disciplina, o que lhe deu segurança para a sua atuação.

Igualmente ao que constata Flores (2009, p. 85), percebi que os professores pesquisados atribuíram

pouca importância aos colegas como elementos determinantes em sua aprendizagem no lugar de trabalho. Quando sucedia isto, se tratava sobretudo de companheiros também jovens, antigos companheiros de tempo da universidade e de companheiros da mesma disciplina [...].

O apoio durante os primeiros anos de ensino tem sido buscado pelos próprios professores que ingressam na carreira. Quando retrocedo e olho para os dados apresentados até então, referentes à aprendizagem da docência, percebo que todos eles indicam que os sujeitos da pesquisa aprendem a ensinar a partir de iniciativas individuais: aprendizagem por modelos de professores, pela própria prática, pelas reações dos alunos, pelas sugestões dos alunos, pelo apoio em colegas professores, por leituras. A formação para a docência ofertada pela instituição que recebeu esses novos professores foi citada somente pelo professor Guilherme, que mencionou que em 2011 participou de algumas atividades do Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPel. Ele contou:

Era uma ideia boa, abordava a questão do professor ingressante [...], tinha uma série de seminários [...]. Alguns seminários fugiam um pouco da ideia do que eu penso de professor ingressante, ideias de ensino, ideias de como você vai ter suas atividades de professor [...] mas isso morreu um pouco (Guilherme).

Vejo que o professor reconheceu nesse Programa uma possibilidade de formação para a docência, e lamentou que ele tenha deixado de existir. Guilherme enfatizou que o Programa que a Universidade oferecia, apesar de suas limitações, proporcionava-lhe algumas aprendizagens significativas quanto ao exercício da

docência. Talvez os demais professores entrevistados que ingressaram em 2011 também tenham tido a oportunidade de participar de algumas dessas atividades.

De outra forma, percebi uma expectativa da professora Laura referente ao seu acompanhamento durante o desenvolvimento do seu estágio probatório na instituição. Ela comentou:

Tem uma avaliação que até hoje eu não entendi direito como é que funciona, nem quem me avalia. Mande uns relatórios que me foram solicitados, mas não recebi retorno nenhum. Já faz um tempão que eu mandei. Não sei se estou no caminho certo, se estou no caminho errado [risos]. Não recebi *feedback* em relação a isso. Mas acho que estou no rumo certo, né? Acho que procuro cumprir minhas atividades também da melhor forma possível e me comprometo com aquilo que eu faço (Laura).

Noto que a partir desses relatórios, Laura tinha a expectativa de avaliar sua prática ou de refletir sobre ela, guiada por um profissional vinculado à instituição. Ela ressalta que busca fazer o seu melhor no desenvolvimento de suas atividades, porém não tem a oportunidade de refletir com alguém mais experiente para saber se aquilo que se propõe realmente atinge os objetivos. Parece-me que esses três anos iniciais dos docentes, referentes ao estágio probatório, poderiam ser de acompanhamento ao profissional que se inicia à docência e de suas práticas. Esse é um período de muitas dúvidas, angústias, aprendizagens e, portanto, propício a atividades que busquem desenvolver esses profissionais como professores e inseri-los em uma cultura institucional educativa.

Em pesquisa desenvolvida com professores universitários iniciantes, Araújo (2009, p. 5) também constatou que o apoio institucional a esses professores não ocorre como deveria e argumenta que, em função disso,

as carreiras profissionais transformam-se em batalhas individuais que cada pessoa tem de enfrentar com suas próprias forças, através de processos de autoformação que se realizam de forma lenta e incerta. Em alguns casos acabam se consolidando vícios profissionais, práticas deficientes e visões equivocadas sobre a docência universitária, em virtude da falta de oportunidades para se construir uma profissionalização adequada.

Entendo que a instituição que recebe os novos professores deveria se responsabilizar pela formação desses profissionais. Retomo Zabalza (2004) quando argumenta que um jovem que ingressa na universidade como professor não está preparado para desenvolver a docência e que ele próprio tampouco toma decisões oportunas para estar. Os professores iniciantes necessitam de tempo e oportunidades significativas para sua aprendizagem da docência. A formação

docente não deve ocorrer exclusivamente pela prática de ensino. A docência possui conhecimentos próprios. Portanto, para não reproduzir práticas deficientes e equivocadas, é necessário que a universidade assuma a responsabilidade de formar os seus professores, de proporcionar-lhes condições adequadas para seu desenvolvimento profissional docente.

9 As aulas universitárias: relações entre os professores, os alunos e os conhecimentos

“de uma forma ou outra, aprendem a ensinar com sua experiência e mirando-se em seus próprios professores” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 63).

Entendo que cada prática de ensino desenvolvida em sala de aula, que tem como base um determinado conteúdo, acarreta um determinado tipo de relação professor-alunos. Ou seja, a forma como o conteúdo é trabalhado pelo professor e a forma como o aluno se apropria desse conteúdo geram determinado tipo de relação professor-aluno. Sustentando essa ideia, Cunha (1991, p. 147) pondera que “a relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino” e que “a metodologia do professor [...] é também relação professor-aluno”. Da mesma forma, Anastasiou (2007, p. 39) considera que “a interação intencional, planejada e responsável entre universitário, professor e objeto de conhecimento configura a essência da relação pedagógica”.

A partir desses preceitos, neste capítulo busco descrever e analisar as aulas desenvolvidas pelos jovens professores universitários em sala junto aos seus alunos de graduação. Para tal, primeiramente caracterizo o conhecimento trabalhado por cada um desses professores nas disciplinas curriculares observadas.

9.1 As disciplinas curriculares desenvolvidas pelos professores

Os seis professores são formados em cinco cursos de graduação, pertencentes a cinco distintas universidades localizadas em três regiões brasileiras. Dois deles têm suas formações na área das ciências agrárias, dois na área das ciências da saúde, um na área das engenharias e um na área das ciências exatas e da terra. Somente André fez sua formação na instituição onde hoje leciona. A partir desses dados, compreendo que ao ingressarem na docência na UFPel esses

professores eram detentores de diferentes marcas formativas devido à diversidade de suas formações profissionais, seus locais de origens e instituições de formação.

Como já apresentado, cada um dos professores, a partir de suas vivências estudantis, tinha definidas, ao ingressar na docência, algumas concepções de aluno, de professor e de relação professor-aluno, as quais balizavam suas formas de ser docente e, conseqüentemente, de desenvolver o ensino.

Para a coleta de dados acompanhei o desenvolvimento de uma disciplina desenvolvida por cada um dos seis professores. Essas seis disciplinas eram desenvolvidas em cinco cursos de graduação. Três desses cursos pertenciam à área das ciências da saúde, um às ciências agrárias, um às ciências exatas e da terra e outro às engenharias. Comparando a área de formação com a de atuação, constato que André foi o único professor que mudou de área: ele formou-se nas ciências agrárias, mas profissionalmente está vinculado a uma faculdade da área da saúde. Ele é o único professor que leciona na universidade em que se formou, porém em outro curso. Assim, igualmente aos demais professores, ele também se inseriu em um contexto profissional desconhecido e talvez para ele muito mais exigente em relação ao domínio do conteúdo a ser trabalhado em aula.

Além do mais, a disciplina que eu observei era uma disciplina nova no currículo do curso no qual André atuava. Sobre isso ele relatou:

A disciplina não existia, ninguém tinha nada e nem sabia como dar. Então tive que selecionar os conteúdos, criar todas as aulas. Lá no início tive mais envolvimento em estudar o tema e ver como poderia abordar [...] Eu tento estudar e ler bastante coisa [...], direcionando [o conteúdo para o curso] (André).

A vaga docente de André foi justamente para assumir essa disciplina nova do currículo, que estava sem estrutura. O tema da disciplina também era novo para André, ele nunca o havia estudado. Desde que ingressou na docência estava constantemente pesquisando e estudando o conteúdo a ser trabalhado na disciplina. Além de precisar dar conta de dominar o conteúdo, André teve que planejar a ementa da disciplina e as aulas a serem desenvolvidas. A iniciação à docência de André exigiu-lhe aprendizagens referentes ao conteúdo, ao currículo e ao ensino até então não contempladas em sua formação. Esse caso lembra-me de um aspecto destacado por Shulman (2004), quando aponta que frequentemente um jovem professor terá de ensinar um conteúdo que nunca aprendeu antes. Ante isso o autor questiona: Como o professor se prepara para ensinar algo nunca antes aprendido?

Como o aprendizado para ensinar ocorre? As respostas a essas questões são complexas. No caso de André percebi que seu início de carreira envolveu muitos estudos, inseguranças e incertezas que, de certa forma, são alguns indícios de respostas a esses questionamentos.

Igualmente ao professor André, a disciplina do professor Guilherme que acompanhei não pertencia ao mesmo curso de graduação ao qual ele havia se formado, porém o curso situava-se na mesma área de conhecimento da sua formação. Guilherme contou que a disciplina trabalhada configurava-se em um grande resumo de todo o seu curso de graduação, portanto não apresentava dificuldades referentes ao domínio do conteúdo.

As disciplinas que acompanhei nas aulas dos outros quatro professores eram desenvolvidas nos cursos de suas formações básicas. Entendo que esse fator traz vantagens para a atuação desses professores: eles compreendem a cultura que é atribuída à disciplina no curso, conhecem a sua lógica, pois foram formados para atuar na mesma área profissional para a qual estão formando seus alunos. Donato (2000, p. 114) pondera que nos conteúdos ensinados em aula, “além dos conhecimentos, incluem-se estratégias ou habilidades (que se denominam também de procedimentos) assim como valores, normas e critérios próprios de cada profissão, que se incluem como atitudes”. Dessa forma, ser formado por profissionais da área pode agregar valor à formação recebida pelos alunos.

A esse respeito, tanto Fabiana quanto Laura destacaram que os conteúdos que lecionam foram temas estudados durante seus estudos de pós-graduação. Elas dominavam tais conteúdos e contaram-me que se sentiam satisfeitas por poder ensiná-los. Nas aulas observei que ambas demonstravam possuir uma boa relação com os conteúdos da disciplina.

Rafaela não mencionou se o conteúdo trabalhado em sala de aula foi seu tema de investigação durante seus estudos de pós-graduação, porém constatei que, na sua experiência profissional em hospital, havia trabalhado com situações similares às quais explicava em sala de aula. Rafaela conseguia exemplificar a teoria. Segundo seu próprio relato, essa era uma de suas preocupações como professora.

Considerando as disciplinas que acompanhei, percebi que alguns dos professores pesquisados tiveram certa facilidade, enquanto outro teve que dedicar bastante tempo de estudos para assumir as tarefas de ensino.

Compreendo que o contato, o domínio e a relação que o professor possui com o tema trabalhado em sala exercem grande influência sobre a aula que ele desenvolve. Quanto a isso, Cunha (1991, p. 147) indica que a “forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento”. A autora adiciona ainda: “isto interfere na relação professor-aluno, é parte desta relação”. A relação que o professor estabelece com o conhecimento possibilita-lhe uma forma de trabalhá-lo em sala de aula, o que gera determinado tipo de vínculo entre professor-alunos, entre professor-conhecimento-aluno. Porém, o domínio do conteúdo não garante o desenvolvimento de uma boa aula.

Imaginava que cada professor individualmente desenvolveria toda a disciplina com uma turma no decorrer do semestre, porém não foi essa a realidade que encontrei. Somente André e Caio desenvolveram sozinhos suas disciplinas. Guilherme assumiu a disciplina na sexta semana de aula para substituir a professora que se afastou por licença maternidade, mas já havia ingressado nessa turma no primeiro dia de aula, quando os dois professores se apresentaram e informaram os alunos sobre a organização da disciplina. Fabiana e Rafaela repartiam as aulas de suas disciplinas com mais um professor. Laura contou que as aulas da sua disciplina eram divididas em duas frentes de trabalho, que cada frente tinha seu grupo de professores, os quais se dividiam para desenvolver aulas teóricas e aulas práticas. Laura fazia parte de um grupo composto por 3 professores que, entre si, dividiam aulas teóricas. Nos três casos, cada professora ingressava individualmente em sala de aula. Sobre a divisão das disciplinas as professoras relataram:

Geralmente tem um chefe de disciplina e mais um ou dois professores. O professor ‘tal’ dá um módulo, daí vem outro professor, dá outra parte da disciplina. (Fabiana).

Aqui há ‘n’ anos atrás, quando os professores tinham brigas [...] a disciplina foi separada. Eles estão todos aposentados, mas a gente ainda tem o reflexo dessas brigas. Na verdade a disciplina não foi separada, a disciplina é a mesma. Só que ela funciona em duas frentes [...] E a separação não acaba sendo meramente didática, acaba sendo até uma separação de conduta profissional ou de ideais. [...] A gente já não tem nenhum tipo de vínculo e o contato é meramente formal. A gente não senta e conversa. [...] A prova também é separada. Os alunos respondem as duas provas no mesmo dia (Laura).

Vista pela perspectiva de os professores serem iniciantes, a divisão da disciplina pode ser positiva, pois eles estão aprendendo a ser professores, estão

aprendendo a ensinar e teriam a possibilidade de planejar e refletir em parceria com outro professor mais experiente. Porém não era o que ocorria com essas professoras, elas não desenvolviam a docência compartilhada. Nos três casos observei que a divisão aconteceu tendo por base o conteúdo a ser trabalhado em aula e que, inclusive, as questões da prova eram divididas entre os professores. Os três casos demonstram que essas professoras trabalham com seus alunos temas isolados que, muitas vezes, não dialogam com os demais temas da mesma disciplina. Ademais, a divisão da disciplina fazia com que essas professoras não ingressassem semanalmente em sala de aula, o que reduzia seus contatos com os alunos.

Constatei que a divisão da disciplina da Laura apresenta mais limitações se comparadas às outras duas. A meu ver a fala de Laura sinaliza uma força do meio, um jogo de poder histórico e permanente. O pouco diálogo entre os colegas de trabalho tende a fortalecer essa herança inquestionada. Pelo relatado percebo que a fragmentação da disciplina cria, muitas vezes, um clima de trabalho desagradável e tenso. Se existe pouco diálogo entre os professores da disciplina é possível que haja também pouco diálogo entre os diferentes conteúdos desenvolvidos por esses professores, o que pode ser desfavorável à aprendizagem dos alunos.

Especialmente na turma de Laura, na questão referente aos aspectos da relação professora-alunos a serem melhorados, os alunos fizeram algumas considerações referentes a essa divisão da disciplina. Uma aluna sugeriu que a professora “deveria se impor mais frente a esses problemas com outros professores, com as provas” (Aluna 27) e outra argumentou que “como regente da disciplina ela deveria resolver os problemas que surgem entre os demais professores de forma mais profissional, e não repassar os problemas para a turma, como tem ocorrido” (Aluna 1). Observei que Laura conversou sobre alguns problemas da disciplina com os alunos, porém parece que alguns continuaram incomodados. Ainda, quatro alunos sugeriram que a professora Laura (que desenvolvia aulas teóricas) poderia estar presente nas aulas práticas da disciplina, argumentando que assim teriam benefícios em suas aprendizagens. As sugestões dos alunos são pertinentes e, de certa forma, igualam-se às preocupações que Laura também indicou na entrevista.

Os conteúdos trabalhados pelos professores em suas disciplinas eram bastante distintos entre si. Por serem conteúdos de diferentes naturezas e por

pertencerem a distintas áreas do conhecimento, os processos de ensino requeridos e desenvolvidos por esses professores adotavam diferentes características.

Percebi que os alunos tinham algumas concepções, nem sempre positivas, referentes à disciplina desenvolvida por esses professores. Os seguintes registros nos questionários e as seguintes situações observadas em sala de aula demonstram essas imagens:

A disciplina não gera muita expectativa para alguns (Aluno 8 – professora Fabiana).

A disciplina é um pouco fora do interesse da grande maioria dos alunos (Aluno 12 – professora Fabiana).

Ouvi uma aula comentar em voz alta que estava apavorada com o teor, quantidade de conteúdo da disciplina. (Diário do dia 17/01/13 – aula do professor Guilherme).

A disciplina é pré-intitulada como uma das mais difíceis do curso (Aluna 24 - professora Laura).

O assunto é novo, é uma novidade (Aluna 5 - professor André).

O conteúdo das aulas é bastante complexo (Aluna 13 - professor André).

Perguntei a algumas alunas que estavam ao meu lado quais as impressões delas ante os conteúdos da disciplina. Elas responderam que se comparada com a grande quantidade de conteúdo de outras disciplinas, aquela disciplina não era difícil (Diário do dia 06/02/13 – aula da professora Rafaela).

Durante a aula ouvi o seguinte diálogo: Aluna: 'Caio, é bom você liberar os exercícios.' Professor: 'Tá bom.' Aluna: 'Se não vai juntar tudo e vamos ficar desesperados.' Professor: 'Vocês estão sempre desesperados.' Aluna: 'Depende da disciplina, na tua sim.' (Diário do dia 14/02/13 – aula do professor Caio).

Pelas falas percebo que alguns alunos de Fabiana têm pouco interesse ou poucas expectativas referentes à disciplina; os alunos de Guilherme acham a disciplina extensa e densa; os alunos de Laura veem a disciplina como difícil; os de André percebem a disciplina como nova e complexa, as alunas de Rafaela acham a disciplina fácil; e os alunos de Caio apavoram-se ante as exigências da disciplina. Entendo que a concepção que os alunos criam da disciplina condiciona seus comportamentos em aula: se para eles a disciplina não é tão relevante, eles dão menos importância à aula; se para eles a disciplina é difícil e trabalhosa, comprometem-se mais com as explicações e atividades. Como já sinalizado, os alunos de Fabiana e Rafaela pareceram-me pouco envolvidos com as aulas: muitos chegavam atrasados, saíam antes ou mantinham conversas paralelas. Já os alunos

de Guilherme eram participativos e questionadores. Os alunos de Laura, André e Caio mostravam-se atentos, colaboravam para com um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagens. Entendo que a representação que os alunos têm da disciplina e os seus comportamentos em aula representam tanto a relação deles com o conteúdo quanto, conseqüentemente, a relação que estabelecem com o professor em sala de aula.

De outra maneira, compreendo que os estudantes universitários, ao deixarem o ensino médio e ingressarem no ensino superior, passam a vivenciar diferentes processos de ensino e de aprendizagem e entram em contato com conteúdos mais complexos, que muitas vezes têm pouca relação com aqueles conteúdos apreendidos na escola. Para Donato (2000, p. 114), os “conteúdos curriculares que se trabalham em aula universitária são em geral de alto nível de abstração e rigor científico, e exigem do estudante uma sólida formação básica e capacidade de reflexão e problematização”. Percebo que, muitas vezes, os professores universitários não percebem que seus alunos estão se apropriando de novas formas de aprender, que seus alunos precisam desenvolver sua autonomia em relação aos estudos e que eles também são responsáveis por esse aspecto da formação de seus alunos. Sem terem essa visão sobre os alunos universitários, muitas vezes os professores os julgam como pouco interessados e pouco motivados. Portanto, se os alunos veem a disciplina como pouco interessante ou difícil, é papel também do professor auxiliá-los a desenvolver sua aprendizagem e quiçá mudar seu ponto de vista sobre o conteúdo.

Considerando a composição das disciplinas percebi (pelas respostas dos alunos e fala das professoras) que os conteúdos trabalhados pelas professoras Fabiana e Laura configuram uma área de atuação pouco almejada pelos alunos em formação, pois têm um caráter público, mais popular, dentro dessas profissões. Esses dados lembram-me do apontamento de Cunha e Leite (1996, p. 92) que, ao estudarem a natureza do conhecimento distribuído pela universidade em diferentes cursos e relacioná-la à influência na aprendizagem dos alunos, afirmaram que “os problemas da prática pedagógica não estão circunscritos a ela e sim ao correspondente campo epistemológico em que se insere a profissão que, por sua vez, está diretamente definido e controlado pelo modo de produção presente na divisão social do trabalho na sociedade”. A partir disso, entendo que alguns alunos

despendem pouco interesse pelos conteúdos de algumas disciplinas por não quererem ou não projetarem trabalhar nessa área quando formados.

Apóio-me em Charlot (2001) para continuar analisando a relação tanto dos professores quanto dos alunos com o conteúdo desenvolvido em sala de aula. O autor pondera:

certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. [...] Uns parecem sempre dispostos a aprender algo novo, [...] outros parecem pouco motivados a aprender [...] Por que essa diferença de comportamento diante do(s) saber(es)? [...] trata-se, na verdade, das relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe; assim, 'não estar motivado' é estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta. (CHARLOT, 2001, p. 15-16).

O autor explica que o não desejo de aprender de alguns alunos não é preguiça. Explica ainda que o que varia de aluno a aluno é a relação que ele consegue estabelecer com o saber que lhe é apresentado e com a forma como esse saber lhe é apresentado. Entendendo que cada aluno estabelece um tipo de relação com o saber, compreendo que em sala de aula existem alunos com diferentes mobilizações para a aprendizagem. Nas entrevistas alguns professores fizeram ponderações sobre a relação dos seus alunos com o conteúdo. Eles relataram:

Em alguns alunos consigo perceber uma negação da disciplina. [...] Eles chegam aqui achando que vão seguir uma área ou que [o curso] é só aquela área que eles vão seguir e muitas vezes eles não aproveitam outros campos que o curso oferece [...] Já teve aluno infrequente, não apareceu na aula, reprovou (Fabiana).

O pessoal de outra área vê o pessoal de exatas como aquele cara pesado, que cobra muito. Veem a disciplina como trabalhosa, difícil (Guilherme).

O aprendizado [da disciplina] [...] é muito, muito, muito incompreensível. Quando a gente entra e escolhe [o curso], a gente tem uma noção de algumas áreas, que a gente frequentou [junto ao profissional da área] [...] Eu nunca tinha acompanhado ninguém fazer [...], eu não fui fazer [...], eu não uso [...], né? [...] Quando a gente começa a ter aula sobre isso é muito diferente porque você nunca viu. Eu nunca tinha visto [...]. Eu tinha visto em desenho, na televisão [...]. Mas nunca tinha pegado na mão, não sabia do que era feita, nem nada. [...] às vezes eu conto pros alunos, quando eles têm dificuldade: não se preocupem. Eu fui uma aluna que achava tudo um lixo, chorava no laboratório [...] Eu falava que eu não tinha capacidade e habilidade manual para fazer aquilo (Laura).

Por ser optativa as pessoas se inscrevem, olham e se não era o que elas esperavam acabam desistindo. [...] Teve umas 3 ou 4 pessoas que assistiram duas aulas e foram embora, não vieram mais, se assustaram com a disciplina. [...] Elas não têm nada relacionado, é uma coisa que entra meio abrupta (André).

Vou te dizer o que um aluno me disse: 'a tua disciplina é fácil professor, o conteúdo é fácil. O problema é que ela é muito trabalhosa'. É extensa,

trabalhosa nesse sentido, de tu teres que fazer um cálculo muito extenso [...]. A disciplina é bem..., eu dou bastante trabalho pra eles (Caio).

Percebo que a visão que os professores apresentam é semelhante ao que foi relatado pela perspectiva dos próprios alunos. Vejo que os professores identificam diferentes relações que os seus alunos estabelecem com os conteúdos trabalhados por eles em sala de aula. Alguns alunos estabelecem com o conteúdo uma relação de pouco interesse, para outros a relação é difícil e trabalhosa.

Alguns professores sinalizam que existem alunos que a priori introjetam valores e concepções referentes aos seus futuros campo de atuação e, a partir disso, durante seus cursos de graduação, optam por aprender ou ignorar determinados conteúdos que lhes são apresentados. Outros professores notam que alguns de seus alunos ficam ansiosos e tensos ante as aprendizagens requeridas pela disciplina. Num ou noutro caso entendo que ao professor cabe orientar os seus alunos, a ele compete o desafio de cativar todos os seus alunos à aprendizagem.

Especificamente na fala de Laura, percebo que ela facilmente relembra de sua condição de estudante e da relação que estabelecia com o conteúdo que hoje leciona. Assim como para os seus alunos a aprendizagens dos conceitos é difícil, para ela também o foi. A sua experiência estudantil contribui para que Laura compreenda o lento e peculiar processo de aprendizagem dos conhecimentos por ela trabalhados.

Já no caso de André, percebo que há uma particularidade. A disciplina de André foi a única de caráter optativo que observei. Assim, dependendo da relação inicial que as alunas estabelecem com o conteúdo, têm a possibilidade de trancarem a disciplina, de não a cursarem. Ademais, o conteúdo dessa disciplina é uma novidade tanto para o professor quanto para as alunas. Observei que essas particularidades configuravam uma relação mediada pelo conhecimento particular a esse professor e suas alunas.

Por mais que muitos alunos considerassem algumas disciplinas como difíceis e que os professores tivessem ciência disso, estes buscavam criar em suas salas de aula espaços propícios para as aprendizagens. Sobre isso Morales (2011, p. 56) pondera que uma

matéria pode ser difícil e exigir muita atenção e esforço, mas isso não significa que se deva estar tenso na classe e que se pense na prova em um horizonte de angústia e incerteza. Sem *paz interior* não se pode aprender

nada de modo significativo. Aqui entra, naturalmente, o estilo de relação do professor.

Observei que a maioria dos professores considerava a complexidade do conteúdo e balanceava-a com as capacidades de aprender de seus alunos. Em sala observei alguns professores tentando cativar os alunos para a disciplina ou para o conteúdo. Outros professores me relataram como tentam despertar o interesse dos alunos para a disciplina. Com referência a esse cativar, apresento o que vi e o que ouvi:

Ouvi o professor explicando para os alunos em que consistia a disciplina, quais eram seus conteúdos. Ele ressaltou que eram muitos tópicos para pouca aula. Ouvi também o professor dizendo aos alunos que queria que eles entendessem o conteúdo, que eles não eram para estar preocupados em copiar o conteúdo, mas primeiramente em compreendê-lo. O professor explicava e reexplicava o conteúdo, quantas vezes fossem necessárias. (Diário do dia 13/12/12 – aula do professor Guilherme).

Professora: 'O conteúdo é difícil. Eu vou explicar devagar para vocês entenderem' [...]; 'Foi difícil a aula de hoje? Conseguiram entender?' (Diário do dia 09/01/13 - aula da professora Laura).

Quero que tenham uma noção, não que sejam especialistas nisso. Até porque é uma coisa muito ampla [...] Quero que tenham uma noção geral, saibam nomenclatura, termos, tenham ouvido falar dessa disciplina quando se formarem, que é um ramo do conhecimento que elas podem usar. (André).

Eu tento fazer, digamos assim, uma espécie de marketing do conteúdo, dizer como ele se aplica na engenharia, tentando associar a alguma realidade da engenharia que talvez eles estejam vivendo (Caio).

O professor contou-me que tenta cativar os seus alunos para a sua área de estudos falando dos grandes investimentos que existem nesse setor e ressaltando que parte disso destina-se ao trabalho desenvolvido pelo engenheiro (Diário do dia 29/11/12 – primeiro encontro com o professor Caio)

Como já mencionado, Fabiana relatou que utiliza a sua pouca idade e sua trajetória estudantil para tentar cativar os alunos para os conteúdos da aula. Vejo que essas atitudes são estratégias utilizadas pelos professores para “ganhar” os alunos. Guilherme, que desenvolve uma disciplina considerada ampla pelos alunos, trabalha com eles a ideia de que é fundamental eles entenderem um conteúdo para poderem seguir adiante. Laura, que leciona uma disciplina considerada difícil pelos alunos, tenta explicar detalhadamente e calmamente para facilitar as aprendizagens. André, que trabalha com uma disciplina totalmente nova, deseja que suas alunas desenvolvam uma concepção geral (e não especialista) dos conteúdos trabalhados. Enfim, esses professores demonstraram pesar as características das disciplinas

equilibrando-as com as capacidades dos alunos. Por mais que suas disciplinas fossem difíceis, de pouco interesse, amplas, trabalhosas ou totalmente desconhecidas, tentavam fazer de suas salas de aulas um ambiente propício para a aprendizagem, sem tensões ou angústia.

Observei que os professores se esforçavam, mas nem sempre tinham a participação ou o envolvimento que desejavam por parte dos alunos. Zabala (1998) pondera que na escola se estudam muitas coisas diferentes e que as intenções desses estudos também são diferentes. Ele aponta que os

objetivos educacionais, e portanto os tipos de conteúdos aos quais se referem, influem, inclusive às vezes determinam, o tipo de participação dos protagonistas da situação didática, assim como as características específicas que essa participação assume. (ZABALA, 1998, p. 89-90).

Com isso entendo que a disciplina influi na e determina a participação (ou a pouca participação) dos alunos em aula. Essa ideia aproxima-se do que aponta Charlot (2001): que cada aluno estabelece uma relação com o saber que lhe é apresentado. Dessa maneira, a forma como o conteúdo é trabalhado em sala de aula também produz um ou outro tipo de relação do aluno com esse conhecimento - tema que abordo no próximo subitem.

9.2 Como os professores ensinam?

Como venho apontando, a forma como o professor trabalha o conteúdo em sala de aula também é um dos aspectos definidores da relação que o aluno estabelece com o conteúdo. Nas salas de aula dos jovens professores busquei observar como eles se relacionavam com o conteúdo trabalhado, como o apresentavam aos alunos, que metodologias utilizavam, que atividades propunham e como os alunos envolviam-se em tais processos.

A prática que o professor desenvolve em sala de aula é o resultado de um processo que abrange muitos aspectos: o contexto da aula, o conteúdo a ser trabalhado, o domínio do conteúdo por parte do professor, o grupo de alunos, a forma de comunicar o conteúdo, as aprendizagens dos alunos, entre outros. Entendo também que a aula, para ser envolvente, não depende do trabalho isolado do professor ou dos alunos. Ela é uma atividade conjunta entre eles, em que o fazer

ou o não fazer de um influencia os fazeres e não fazeres do outro. Semelhante a essa ideia, Donato (2000) alega que os docentes e os estudantes são elementos que aparecem como determinantes-chave da aula universitária.

A partir das observações realizadas constatei que todos os professores planejavam as suas aulas; sempre que ingressavam em sala de aula tinham organizado um conteúdo para desenvolver com os alunos e tinham pensado em uma metodologia para abordá-lo. Olhando para a relação professor-conhecimento-alunos, percebo que a maioria das práticas dos seis professores não foi condicionada pelos alunos, ou seja, os professores mantiveram e cumpriram tudo o que haviam planejado previamente, pois eles eram os principais condutores de suas aulas.

Em todas as aulas observadas de Fabiana, Laura e Rafaela, foram utilizados slides projetados para apresentação do conteúdo. Eram aulas de caráter expositivo e tiveram uma participação muito limitada dos alunos.

Nos slides as professoras apresentavam fotos, imagens e conceitos que facilitavam a explicação dos conteúdos. Zabala (1998), em seus estudos sobre a prática educativa, pondera que as

imagens estáticas [...] são úteis como suporte para as exposições dos professores e úteis como complemento esclarecedor de muitas das idéias que se querem comunicar, tanto através de esquemas como de imagens ou ilustrações que ajudam na elaboração e na construção de conceitos, assim como para a exposição de determinados conteúdos procedimentais. São instrumentos que facilitam o diálogo em classe e ajudam a concentrar a atenção do grupo com relação ao objeto de estudo comum. (p. 183)

Como indica o autor, também observei em sala de aula que o uso das imagens projetadas auxiliava as professoras em suas apresentações dos conceitos trabalhados. Notei que em algumas vezes o uso de fotos despertava a atenção dos alunos, mas em outras o interesse não era tanto.

Do ponto de vista de observadora, notei que na maioria das vezes somente o uso dos slides em aula não provocava a participação ou discussões dos alunos. Entendo também que no uso dos slides se apresentava uma concepção de professor: um professor que deveria “dominar” o conteúdo e que era responsável por apresentá-lo aos alunos.

Usando os slides projetados essas professoras tinham segurança para “dizer o conteúdo”. Igualmente à Anastasiou (2011) compreendo que “dizer o conteúdo” muitas vezes é necessário, porém nem sempre é condição suficiente no processo de

ensino. Segundo a autora, ensinar é um verbo de ação configurado por duas dimensões: “*uma utilização intencional e uma de resultado*, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida” (ANASTASIOU, 2007, p. 18). A partir disso, compreendo que a intenção ou o resultado que se espera do ensino é a aprendizagem, mas para a efetivação da aprendizagem, na maioria dos casos, somente a exposição do conteúdo não basta.

Por mais que os professores iniciantes tenham inseguranças, que por vezes englobam o domínio do conteúdo, o uso dos slides não é sinônimo de falta de domínio, pelos professores, do conteúdo que estão trabalhando em aula. Como ponderam Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2000, p. 9), compreendo que

os professores universitários são profissionais que dominam com rigorosidade os conteúdos técnicos relacionados com a matéria que desenvolvem mas desconhecem os recursos pedagógicos necessários para transmitir esses conteúdos adquiridos. Temas relacionados com o planejamento, a utilização de diferentes metodologias, o uso adequado de diferentes sistemas de avaliação são alguns dos aspectos que escapam aos docentes que iniciam em sua carreira docente universitária.

Talvez os professores universitários optem por desenvolver o conteúdo tendo como base o uso dos slides projetados por desconhecer outras possibilidades de ensino, ou por terem sido alunos que vivenciaram metodologias semelhantes a essa. Em estudos com professores universitários iniciantes, Mayor Ruiz (2009b) aponta que a falta de formação inicial desses profissionais faz com que eles perpetuem práticas tradicionais, inclusive pelo desconhecimento de outras práticas.

Com referência às práticas tradicionais de ensino, Zabala (1998) explica que nessa perspectiva os professores assumem o papel de transmitir os conhecimentos e controlar os resultados; como eles detém o saber, suas funções consistem em informá-lo e apresentá-lo aos alunos. Por essa perspectiva, segundo o autor, o aluno deve interiorizar o saber que lhe é apresentado, sua função é repeti-lo, automatizá-lo, portanto aprender é reproduzir a informação. A partir dessas concepções também se projeta uma determinada forma de relação entre professor e alunos em aula (ZABALA, 1998), relação que tende a ser mais unidirecional e distante.

Quando penso em um professor iniciante que perpetua uma prática tradicional de ensino compreendo que ele entende que sua principal missão é apresentar aos alunos todos os conteúdos elencados no plano da disciplina. Dessa forma, na estratégia da aula expositiva, como sinalizam Anastasiou e Alves (2007, p. 78), o professor “garante a relação tempo/contéudo com maior propriedade”. Porém, as

mesmas autoras seguem destacando que vencer “o conteúdo não é garantia de ensino ou de aprendizagem [...] *Assistir a aulas* como se assiste a um programa de TV e *dar aulas* como se faz numa palestra não é mais suficiente”. Não basta estar em frente ao conteúdo para aprendê-lo.

É difícil romper com a lógica da aula expositiva ou com a lógica do repasse do conteúdo. O professor pode encontrar dificuldades para trabalhar em uma outra lógica de ensino e de aprendizagem. Para Anastasiou e Alves (2007) geralmente

essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o repasse tradicional. Caso esse obstáculo seja vencido, ele ainda se vê diante de novos desafios para atuar de forma diferente, tais como: lidar com questionamentos, dúvidas, inserções dos alunos, críticas, resultados incertos, respostas incompletas e perguntas inesperadas [...]. O novo procedimento abrange, também, uma modificação na dinâmica da aula, o que inclui a organização espacial, com o rompimento da antiga disciplina estabelecida (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p. 78).

As autoras levam-me a perceber que o desenvolvimento de aulas expositivas pode ser cômodo tanto para o professor que expõem quanto para o aluno que somente “recebe”. Porém reconheço que essas aulas apresentam limitações. Na aula expositiva somente se tem a “garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno” (ANASTASIOU, 2007, p. 20). Ante as limitações dessa lógica de ensino alguns autores, como Anastasiou (2007), Anastasiou e Alves (2007), vêm propondo a ideia de “ensinagem” na universidade, compreendendo-a como um processo que articula o ensino e a aprendizagem, que busca modos de, em parceria, *fazer* (e não *dar*) aulas. Nessa perspectiva o professor não “dá” o conteúdo e o aluno não o recebe: juntos fazem a aula, discutem juntos os conteúdos e ambas as partes têm a possibilidade de atualizar seus esquemas de conhecimentos.

Observei que as aulas desenvolvidas pelo professor Guilherme eram desenvolvidas através do diálogo e com algumas sistematizações feitas pelo professor no quadro. Para escrever os conceitos no quadro, Guilherme se baseava em algumas folhas que segurava em suas mãos, com uma espécie de plano de aula. Vejo aproximação da prática de Guilherme ao conceito de aula expositiva e dialogada apresentado por Anastasiou e Alves (2007). As autoras indicam que essa é uma das possibilidades de ensinagem na universidade e argumentam que esse tipo de aula utiliza a

exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes (p. 86).

As aulas desenvolvidas por Guilherme aproximam-se da descrição das autoras. Observei que Guilherme tinha uma boa relação com o saber trabalhado em aula, apresentava facilidade em transitar pelos conteúdos da disciplina, o que lhe possibilitava desenvolver esse tipo de aula. Ao explicar o conteúdo o professor provocava a discussão, fazia afirmações e incitava os alunos a pensarem sobre, a concordarem ou discordarem da afirmação. Muitas vezes ele pedia para os alunos explicarem as suas ideias e lançava perguntas em cima de respostas dos alunos, na intenção de construir ou reconstruir essas ideias. A curiosidade e o envolvimento da turma facilitavam o desenvolvimento desse tipo de aula. Os alunos questionavam muito, queriam esclarecer muitas dúvidas e curiosidades. Não observei que os alunos se constrangessem para perguntar ou expor suas opiniões. Ao ser questionado o professor explicava detalhadamente, mostrava ter um vasto conhecimento sobre o conteúdo, apresentava os conceitos, dava exemplos, fazia comparações e explicava situações do cotidiano, sempre na tentativa de fazer os alunos entenderem. Guilherme não se importava de ter que explicar e reexplicar o conteúdo quantas vezes fossem necessárias. Percebi que ele dizia para seus alunos que queria que eles compreendessem os porquês dos fenômenos, que acompanhassem as explicações e que entendessem o conteúdo. Vejo que isso fazia com que professor e aluno construíssem o conhecimento juntos; o conhecimento não era “dado” pelo professor.

Observei que Guilherme também se utilizava do reforço positivo ante algumas respostas equivocadas por parte de seus alunos. Ele dizia, por exemplo, “não é bem isso, mas valeu, a tentativa foi boa” (Diário do dia 13/12/12 – aula do professor Guilherme). Também ouvi que quando uma aluna entregou a prova e disse “Tudo que eu sabia professor” ele respondeu: “Você sabe muito mais que isso” (Diário do dia 24/01/13 - aula do professor Guilherme). Vejo que essas pequenas falas do professor têm grande impacto no autoconceito de seus alunos. Amparada em Zabala (1998) compreendo que essas falas do professor configuram-se em reforços tanto cognitivos quanto emocionais para os alunos e influem na maneira de eles

situarem-se frente às suas aprendizagens: com mais ou menos segurança e expectativas.

Somente em uma das aulas que observei Guilherme fez uso do projetor multimídia para projetar slides. Nos slides constavam conceitos, desenhos com denominações, nomes e siglas. Apesar do uso do projetor, sua aula manteve as mesmas características: teve muito diálogo, muitas perguntas lançadas pelo professor, muitas dúvidas e curiosidades por parte dos alunos, muita interação, exemplos e comparações.

Vejo aproximação da prática do professor Guilherme ao que é destacado por Anastasiou e Alves (2007) sobre a metodologia dialética. Segundo as autoras

o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas [...]. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes. (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p. 76-86 *passim*).

Observei nas aulas do professor Guilherme que ele ajudava os alunos em seus processos de construção do conhecimento, de aprendizagens; sua preocupação não era vencer o conteúdo. Notei também que a maioria dos alunos demonstrava agrandar-se com as aulas. Nos questionários identifiquei respostas como: “A aula é 100% proveitosa (Aluno 4); “estou plenamente satisfeito com a aula/didática do professor”. (Aluno 7); “um aspecto positivo é a forma que ele aborda o tema em sala de aula” (Aluna 12); “O professor Guilherme possui uma boa didática, consegue envolver a turma” (Aluno 15). Em aula observei que uma aluna comentou em voz alta para o professor: “A aula do professor é uma das mais proveitosas. O senhor pode ficar orgulhoso por isso”. (Diário do dia 07/02/13 – aula do professor Guilherme). Os alunos da turma observada me levam a perceber que mesmo que eles consideram a disciplina difícil e exigente, conseguem avaliar positivamente o trabalho de ensino desenvolvido pelo professor e o clima da sala de aula. Cunha (1998), ao investigar a opinião de alunos universitários que vivenciavam junto com o professor o processo de construção do conhecimento, evidenciou que eles valorizam esse tipo de aula porque sentem que o professor tem “capacidade de

entusiasmar e acreditar na possibilidade dos alunos produzirem conhecimentos” (p. 105). Igualmente ao achado da autora, percebi que as aulas do professor Guilherme eram valorizadas por seus alunos por eles sentirem-se parte do processo.

Chamou-me a atenção o fato de muitas vezes ver o professor Caio desenvolvendo suas aulas somente com o uso das canetas coloridas. Questionei-o sobre essa prática e ele explicou:

O que eu faço, antes da aula realmente eu estudo o conteúdo e me aproprio dele. [...] Acho que flui melhor, isso me permite falar mais. Porque aula muito baseada em livro, tu tens que ir lá folhar livros, não sei o que, daí tu já perde um tempão fazendo isso. (Caio).

Muitas vezes observei que o professor fazia anotações no quadro sem usar nenhuma base de apoio, seu apoio era a sua memória. Como já mencionado, um ex-professor seu desenvolvia um prática similar, ele desenvolvia sua aula somente com o quadro e giz. Caio planejou sua forma de desenvolver aulas a partir da imitação de um ex-professor seu. Ele procura ser um professor detentor do conhecimento e seguro do conteúdo a ser trabalhado com os alunos. Observei que suas aulas eram desenvolvidas a partir de anotações no quadro, explicações orais e resolução de exercícios. Os exercícios foram desenvolvidos de diferentes maneiras: todos juntos, em dupla e em grupos. Um dos exercícios em grupo foi desenvolvido no pátio, foi uma aula que Caio propôs a realização de uma atividade ou exercício prático.

O professor André diversificou as estratégias de ensino propostas em aula. Na primeira observação o professor desenvolveu uma aula expositiva com o uso de slides, na segunda observação foi desenvolvido um trabalho de pesquisa em duplas no laboratório de informática e nas aulas subsequentes foram realizados seminários pelas alunas e pelo professor. André foi o único professor que delegou às alunas a tarefa de também explicarem o conteúdo através de seminários. Nisso vejo que ele descentralizou o domínio do conteúdo e comprometeu suas alunas a envolverem-se para “fazer as aulas” em parceria com o professor.

Percebi que o professor André tenta romper com a lógica do ensino transmissivo e centrado no professor. Talvez o caráter optativo da disciplina contribua para que ele se sinta à vontade para experimentar diferentes estratégias de ensino. Sua condição de iniciante também impulsiona essa exploração das possibilidades de ensino. O próprio professor disse que tem dúvidas quanto às aulas

que desenvolve, argumentou que não sabe se o que faz “é o certo, se é isso” e considera que está “se achando” na profissão docente. André estava em seu primeiro semestre de atuação docente e, por mais que ele mesmo tivesse dúvidas quanto ao seu fazer, observei que não se intimidava em tentar, em experimentar e buscar encontrar o seu estilo de ensinar.

Fabiana, além de usar os slides projetados para o desenvolvimento de suas aulas, em duas oportunidades utilizou vídeos. Zabala (1998, p. 184) pondera que estes

instrumentos atuam como suporte nas exposições e como fonte de informação. São extremamente válidos quando o que se pretende é conhecer um processo de qualquer tipo, para apresentar informações e realidades distantes do meio habitual e para ilustrar modelos de funcionamento de procedimentos. Também são um meio para a representação de conflitos que podem induzir ao debate e à tomada de posição ou motivar a formulação de perguntas.

Vi que os vídeos utilizados por Fabiana enfatizavam e exemplificavam o conteúdo que ela já havia apresentado. Notei que o envolvimento dos alunos em um dos vídeos foi mais intenso: eles mostraram-se mais atentos e, depois de assisti-lo, contribuíram com comentários, discussões e relatos de casos. Notei nessa ocasião que inclusive aqueles alunos que normalmente estavam pouco atentos ou cochichando participaram fazendo relações do vídeo com o que já haviam visto na televisão, com fatos da atualidade e do passado, com um seminário. A professora ouviu a todas as opiniões e fez um fechamento sobre o tema. Talvez isso aconteça quando o assunto é mais problemático. Nesse caso vi que os alunos colocaram-se como parceiros na construção da aula, juntos discutiram e conversaram sobre o referido tema.

Fabiana foi a única professora que na disciplina observada ministrou aulas tanto de caráter teórico quanto de caráter prático. Algumas de suas aulas práticas foram desenvolvidas em um laboratório e outras em sala de aula. No laboratório acompanhei o desenvolvimento de algumas técnicas de análises de um material, as quais já haviam sido estudadas nas aulas teóricas. Nas aulas práticas que ocorreram em sala de aula a professora utilizou-se de vídeos que apresentavam experiências ou casos relativos aos temas já trabalhados nas aulas teóricas. A organização das aulas dessa disciplina seguia a lógica de primeiro conhecer a teoria para posteriormente poder aplicá-la.

As aulas práticas – em que a turma se dividia em 4 grupos menores e cada grupo tinha o seu horário específico de aula - eram menos formais e havia uma maior interação e protagonismo dos alunos. A professora Fabiana também relatou que sente diferença em sua relação com os alunos da aula teórica para a aula prática, ao contar que

Na aula teórica são duas horas que você tem que correr, passar o conteúdo. É mais maçante, é aquela coisa: o professor fala e o aluno é muito passivo. [...] É muito a verdade do professor. É o professor falando e o aluno absorvendo. A aula prática eu acho legal porque as turmas são menores, [...] dá pra ter outro contato [...] A gente trabalha em uma técnica [...] A aula prática é desgastante? É, porque eu repito quatro vezes a mesma coisa. Eu fico tensa [...] porque aqueles alunos estão sob minha responsabilidade. Eu tenho que tomar cuidado pra ver se ninguém vai se machucar, vai se ferir com vidro, se eles estão ali paramentados corretamente. Mas pra mim é muito prazeroso dar esse tipo de aula. [...] A aula prática te permite uma aproximação maior, inclusive física, dos alunos [...] Muitas vezes a gente conversa de coisas que não têm muito a ver com a aula. [...] Acho que o professor pode ficar mais solto. [...] A gente está ali trabalhando numa técnica e permite outros tipos de conversa, mais brincadeiras. [...] É nessas horas que eu aproveito pra ir gravando o nome e o rosto deles, eles tem o jaleco com nome. Eu falo assim: 'Vai lá fazer Joãozinho. Vem cá Mariazinha'. [...] Até o jeito que eu falo com eles é mais tranquilo. 'Ó meu filho! Chega aqui, vem aqui perto'. Imagina, na aula teórica eu não vou dizer 'meu filho, fica quieto'. [...] Eu acho que menos aluno facilita, inclusive dá tempo deles se aproximarem mais de mim e também falarem mais (Fabiana).

Nessa fala ela apresentou vários aspectos sobre suas aulas teóricas e práticas e alguns deles parecem opor um tipo de aula ao outro. Enquanto as aulas teóricas assumem um caráter basicamente expositivo, as aulas práticas assumem um caráter de aplicação/experimentação do conteúdo. Ainda, ao executarem as práticas, os alunos e a professora podem se ver em um processo de construção do conhecimento. Essas duas perspectivas de aula revelam duas perspectivas de relação professora-conhecimento-alunos. Vejo na fala da professora que ela sente um prazer maior com as aulas práticas, o que pode estar atrelado a vários fatores, como, por exemplo, ao número reduzido de alunos por turma ou a uma habilidade maior dela em trabalhar os conteúdos de maneira prática.

Cabe pensarmos no porquê dessa caracterização tão distinta entre as aulas. Por que, muitas vezes, demarcamos essa significativa diferença entre a aula teórica e prática? Quiçá essa demarcação seja uma herança da concepção de que a prática é aplicação da teoria. Em relação a essa temática, lembro-me de Pereira (1982), que aponta a existência de uma unidade e uma relação de dependência entre teoria e prática e, de Pimenta (2006), que argumenta que a teoria por si só não se

materializa e que a prática não fala por si mesma, portanto, aponta a indissociabilidade entre a teoria e a prática. Esses autores provocam-nos a repensar tais conceitos e, quem sabe, a reestruturar a organização das disciplinas e das práticas de ensino.

Percebi que a professora Rafaela prendia-se muito aos slides projetados quando desenvolvia suas aulas e a explicação do conteúdo. Algumas alunas também percebiam isso, pois no questionário registraram: “as aulas poderiam ser mais dinâmicas. A professora acaba lendo os slides, e isso não faz com que nos prenda a atenção” (Aluna 3); “Apesar de a professora utilizar uma linguagem acessível, penso que a professora deveria despertar mais o interesse das alunas, explicando melhor a matéria, não apenas lendo” (Aluna 21). Entendo que talvez os slides fossem tomados como suporte na hora em que a professora fazia as explicações diante das alunas. Acredito que Rafaela apresenta um amplo domínio do conteúdo trabalhado em aula e, portanto, apresenta um potencial para inovar suas práticas de ensino buscando desenvolver aulas com um caráter mais participativo.

A professora Rafaela também dividia em dois momentos as suas aulas: no primeiro ela fazia essa exposição do conteúdo e no segundo propunha o desenvolvimento de trabalhos em grupo. Sobre isso a ela comentou:

Eu tento sempre trazer uma atividade diferente, não só ficar falando, trazer artigos recentes pra elas lerem [...] Estou fazendo as minhas aulas do melhor que eu acho que é [...] A cada semestre eu percebo que sempre posso melhorar um pouco. [...] Eu tenho que estimular mais para que elas participem. Às vezes a aula fica muito expositiva e pouco dialogada. Mas isso eu estou procurando melhorar sempre (Rafaela).

A professora conta e justifica porque planeja e desenvolve aulas que envolvam a execução de diferentes atividades. Rafaela faz uma análise crítica de sua prática, reconhecendo que em muitas de suas aulas existe pouco diálogo e que esse aspecto precisa melhorar. A participação das alunas em aula é um desafio que Rafaela tem a enfrentar no desenvolvimento de sua prática docente. Vejo que, de alguma maneira, esse segundo momento das aulas é uma tentativa de fazer com que as aluna participem mais das aulas, pois a professora propõe atividades que implicam o pensar, o diálogo, a discussão e a apresentação de trabalhos por parte da turma.

Não foram todos os professores que incluíram em suas aulas o uso de diferentes dinâmicas de ensino. Concordo com Anastasiou e Alves (2007, p. 76) quando ponderam que o uso de alguma estratégia de ensino exige “por parte de quem a utiliza criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal profunda e renovada, além da capacidade de pôr em prática uma idéia valendo-se da faculdade de dominar o objeto trabalhado”. Portanto, usar diferentes estratégias de ensino não é fácil, pois cada uma delas requer um rol de capacidades do professor. Uma estratégia de ensino pode ser bem utilizada por um professor, mas pode não servir para outro. As escolhas que cada professor faz para o desenvolvimento do ensino estão relacionadas a múltiplos fatores como, por exemplo, o grupo de alunos, as suas capacidades, o conteúdo a ser trabalhado. Zabalza (2004, p. 134) também destaca que

as estratégias organizacionais que nós, docentes, aplicamos ao ensino são planejadas e selecionadas com o objetivo de satisfazer tanto as necessidades pessoais como as necessidades referentes ao desenvolvimento efetivo do trabalho a nós atribuído, as quais, por sua vez, refletem valores e podem diferir de uma pessoa para outra.

Partindo do pressuposto de que as estratégias organizacionais do ensino satisfazem as necessidades pessoais do professor, é impossível pensarmos em um modelo padrão de ensino. Além disso, cada vez mais há que se considerar a vida da aula, as incertezas e heterogeneidades nela envolvidas, “o que torna inaceitável qualquer racionalidade que garanta a certeza que dá certo, do método infalível, da teoria que comanda uma prática” (GRILLO, 2002, p. 214).

Observei que cada um dos seis professores organizava o seu trabalho com o conhecimento em aula frente aos alunos de uma maneira particular, de acordo com suas capacidades, de acordo com o grupo de alunos, e com o conteúdo a ser trabalhado. Ademais, entendo que essa organização das práticas dos professores se dava também a partir da concepção de ensino de cada um deles. Como Zabala (1998, p. 27), compreendo que por “trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender”. Percebi que alguns dos professores observados apresentavam uma concepção de ensino transmissivo: apresentavam-se como os detentores dos conhecimentos, que eram expostos e explicados aos alunos que deveriam aprendê-los. Outros incluíam em suas práticas algumas atividades que requeriam uma

participação mais ativa dos alunos, como, por exemplo, atividades de pesquisa, elaboração de resumos ou desenvolvimento de trabalho em dupla. Outro professor, ainda, apresentou uma concepção de ensino pautada na construção do conhecimento através de aulas dialogadas. Cada uma dessas concepções de ensino definia diferentes papéis para os professores e para os alunos em sala de aula: mais ou menos ativo, mais ou menos questionador, etc.

Como nesse capítulo trato das práticas desses professores, vale relembrar, como já apresentado e discutido, que os seis professores apresentavam em suas práticas marcas de suas vivências estudantis e de modelos de professores.

Ainda referente às práticas de ensino que desenvolvem, alguns professores contaram que procuram pensar como alunos quando planejam suas aulas, na tentativa de desenvolverem práticas significativas; outros mencionaram que aprendem sobre a prática de ensino através da própria prática e; todos disseram que entendem que podem aprimorar suas práticas.

Muitos dos professores entrevistados comentaram que gostariam de ter uma maior participação dos alunos em aula, um maior envolvimento deles nos processos de ensino propostos. Eles disseram, por exemplo:

eu gostaria de ter uma participação maior deles [...], falta uma interatividade, o despertar, uma maior curiosidade no assunto (Caio).

Esse fato não é particular aos professores entrevistados. Em estudos desenvolvidos por Mayor Ruiz (2007) os professores universitários iniciantes apontaram a pouca motivação e o pouco interesse dos seus alunos como uns dos problemas enfrentados na iniciação à docência. Como já mencionado, observei que a participação e envolvimento dos alunos em aula diferiam de turma para turma.

Entendo que isso também está atrelado ao conteúdo desenvolvido e à metodologia de ensino utilizada. Alguns alunos parecem concordar com meu ponto de vista ao expressarem: “as aulas poderiam ser mais didáticas, estimulando os alunos a terem uma maior participação” (Aluna 16 – professora Fabiana); “os alunos pareceram pouco motivados e/ou interessados em algumas aulas” (Aluno 11 – professora Laura); “As aulas passadas por ‘slides’ distanciam o professor do aluno” (Aluno 6 – professora Laura); “as aulas deveriam ser mais dinâmicas [...] para as alunas não ficarem dispersas ou com sono” (Aluna 13 - professor André); “a professora poderia melhorar o modo de dar aula, como por exemplo, dar uma aula

mais dinâmica, com mais conteúdos práticos, para tornar menos maçante” (Aluna 1 – professora Rafaela). Como já mencionado, observei que as aulas desenvolvidas de maneira expositiva com o uso de slides projetados pouco despertavam o interesse dos alunos.

Observei que a intensidade da atenção dos alunos em aula variava de acordo com o conteúdo e com a maneira como o professor apresentava esse conteúdo. Em pesquisas realizadas em instituição de ensino superior junto a alunos de cursos de graduação, Romanowski e Wachowicz (2007, p. 139) evidenciaram que alguns “alunos revelam que têm dificuldade em manter a concentração durante as atividades das aulas, enquanto outros conseguem uma permanente atenção durante as explicações, demonstrando estilos de atenção diferenciados”. As autoras reconhecem que essa diversidade é de longa data percebida pelos professores e argumentam que em muitos casos alguns alunos são considerados desinteressados.

Muitas vezes os alunos não são desinteressados, simplesmente apresentam dificuldades para concentrarem-se. Muitos estímulos extraclasse podem afetar a concentração dos alunos. Franco (2012) argumenta que o ensino não ocorre somente em sala de aula, ele está inevitavelmente presente na vida das pessoas. Segundo a autora, esses múltiplos ensinamentos podem competir com ou potencializar o ensino escolar e nisso “está o desafio da Didática hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ‘ensinos’ que invadem a vida dos alunos.” (FRANCO, 2012, p. 150). Desafio similar é apontado por Nóvoa (2013) quando questiona “para que servem os professores?” e argumenta que a primeira resposta e a mais pertinente seria: para ensinar os alunos que não querem aprender. Segundo o autor, os professores precisam fazer com que esses alunos se agradem do que a princípio não gostavam, pois os demais aprendem até por conta própria. A partir dessas concepções entendo que, talvez, no início da docência, o professor sinta uma dificuldade maior em compreender os alunos e, conseqüentemente, veja-os com pouco interesse.

Nos trabalhos em grupos propostos em diferentes turmas notei uma distinta implicação dos alunos: em algumas turmas eles envolviam-se, mostravam-se interessados, enquanto em outras vi alunos que pouco participavam das atividades. Percebi que o mesmo estímulo nem sempre produz o mesmo resultado em todos os alunos ou em diferentes grupos de alunos. Entendo, como Anastasiou e Alves (2007), que o trabalho em grupo exige autonomia e maturidade dos alunos, o que

deve ser construído paulatinamente com eles, visto que, via de regra, não trazem esses atributos do ensino médio.

Laura fez a seguinte ponderação referente à maturidade dos seus alunos:

Eu percebo que eles não têm maturidade, alguns sim, mas a grande maioria não. E eles não têm preocupação com o que vai acontecer depois do dia da formatura [...] Por isso a gente tem que ser aquele professor carrasco o tempo inteiro [...] Seria tão mais fácil se eles pudessem ter a responsabilidade que eles deveriam ter, o compromisso com a disciplina (Laura).

Vejo que muitas vezes os professores partem do princípio de que os alunos universitários deveriam ser autônomos e maduros, mas pouco se veem como formadores desses valores. Além de ensinar o conteúdo, os professores universitários também podem auxiliar seus alunos no desenvolvimento de suas habilidades de estudos.

Instiguei os alunos a avaliarem o papel do professor ante sua motivação em aula. O grau de concordância dos alunos diante da afirmativa “O professor consegue despertar o interesse dos alunos em aula” foi o seguinte:

%	Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
Totalmente de acordo	4,1	82,4	28,1	25,0	17,1	44,4
Parcialmente de acordo	37,5	17,6	53,1	45,0	37,1	33,3
Mais ou menos	45,8	0	15,6	25,0	14,3	11,1
Parcialmente em desacordo	12,5	0	0	0	25,7	11,1
Totalmente em desacordo	0	0	0	5,0	5,7	0
Não sei	0	0	3,1	0	0	0

Quadro 21: Interesse despertado pelo professor.

Já na afirmativa “O professor percebe quando os alunos estão aborrecidos com a aula e procura entusiasamá-los” os alunos assim se manifestaram:

%	Alunos de Fabiana	Alunos de Guilherme	Alunos de Laura	Alunas de André	Alunas de Rafaela	Alunos de Caio
Totalmente de acordo	20,8	70,6	12,5	25,0	8,6	5,6
Parcialmente de acordo	12,5	5,9	34,4	40	34,3	38,9
Mais ou menos	41,7	23,5	28,1	15,0	20	38,9
Parcialmente em desacordo	12,5	0	15,6	15,0	22,9	5,6
Totalmente em desacordo	12,5	0	3,1	0	11,4	11,1
Não sei	0	0	6,3	5,0	2,9	0

Quadro 22: Professor percebe aborrecimentos.

Noto que não existe discrepância entre as avaliações que os alunos fizeram do seu interesse e do interesse despertado pelos professores. Visualizando as respostas dos alunos chama-me a atenção de maneira positiva o caso do professor Guilherme: a maioria dos seus alunos concordou totalmente com essas afirmações. Além da turma de Guilherme demonstrar uma motivação maior em aula, as respostas dos alunos revelam que o próprio professor é um motivador para a turma.

Um caso particular ocorreu na turma de Caio. Como já relatado, os próprios alunos solicitaram ao professor uma aula para esclarecimentos de dúvidas, anterior ao dia da prova, e o professor os atendeu. Sobre o fato o professor narrou:

Foi um negócio meio sentimental. Eu pensei assim: 'pô! É um massacre pros alunos do quarto semestre, eles têm muitas disciplinas difíceis. Equações [...] é um negócio tremendo, monstruoso pra eles. [outra disciplina] é bem forte. A minha disciplina é trabalho o semestre inteiro. Pô, tá difícil pra eles né? De repente vou lá dar uma ajudinha né?' Eu me dispus. Eu sou um cara que detesta acordar cedo, acho um pavor. Até falei pra eles assim: 'oh eu vou lá pra vocês as nove da madrugada dar aula' [risos]. Mas eu fui porque quero os ver passar (Caio).

Em seus estudos sobre os professores iniciantes, Feixas (2002) indica que geralmente os professores jovens são mais sensíveis às demandas e necessidades dos estudantes e se preocupam por satisfazer seus interesses. Observei que Caio tinha essa sensibilidade com seus alunos, ele os entendia e se dispunha a fazer algo a mais do que normalmente um professor faria. Essa aula ocorreu a partir das necessidades dos alunos, por meio do desenvolvimento coletivo de exercícios sugeridos pelos alunos e liderado pelo professor. Esse foi o dia de aula em que houve uma maior quantidade de alunos presentes, o que demonstra que eles consideraram importante a explicação do professor, preferiram revisar o conteúdo em aula com a presença do professor e dos colegas.

Constatei que Guilherme, André, Rafaela e Caio disponibilizaram para seus alunos as apresentações em slides que utilizaram em aula. André inclusive disponibilizou às alunas os slides utilizados pelas próprias alunas nas apresentações dos seminários. Esses slides puderam ser utilizados pelos alunos como material de estudo e referência. Os alunos tiveram acesso a esse material por diferentes maneiras: Guilherme colocou-o na sua página web de professor, André no blog que criou para a disciplina, Rafaela enviou-o via e-mail e colocou-o em um local para que as alunas o fotocopiassem e Caio disponibilizou-o via facebook. Constatei que a página web, o blog e o e-mail foram usados somente para a disponibilização dos

materiais e não se efetivaram como um meio de comunicação, de interação e construção de conhecimentos entre os professores e seus alunos. Caso diferente (e que já foi descrito) efetivou-se no uso do facebook pelo professor Caio e seus alunos.

Fabiana e Laura tinham uma postura diferente em relação à socialização dos slides. Elas contaram:

Minha aula em slide eu não passo. Eu passo outro material, material escrito pra estudarem. Indico bibliografia que tem na biblioteca. [...] Eu mesma produzo um texto corrido, ou escaneio parte do livro, ou tiro trechos de alguns livros que estão disponíveis na internet e mando por e-mail pros alunos estudarem (Fabiana).

No meu primeiro semestre eu passava os meus slides para os alunos [...] e percebi que ninguém estudava anda além do que estava escrito ali. Eu mandava capítulo de livro, artigos, mas ficavam decorando o que estava nos slides. Além disso, eu tive uma preocupação em relação à autoria da minha aula [...] Então, por essas questões eu parei de distribuir os slides. Eu peço pra eles terem um caderno e dou material complementar. [...] Na semana passada eu vi que eles têm uma apostila, mas essa apostila não é da disciplina, não revisei, nem sei o que é que tem aí [...] Aí entendi as respostas da prova completamente diferentes daquilo que eu tinha dado (Laura).

Ambas não enviam os slides por elas produzidos aos seus alunos. Parece-me que elas se preocupam com a autoria desses materiais. Ambas disseram que enviam para os alunos textos por elas produzidos, artigos ou capítulos de livros referentes aos conteúdos desenvolvidos em aula. Nessa atitude entendo que as professoras esperam que seus alunos esforcem-se e dediquem-se aos estudos a partir da leitura dos textos e que eles mesmos consigam captar a essência dos conteúdos através desses estudos. Rafaela, que envia os slides, também contou que disponibiliza livros, capítulos e artigos para fotocópia.

O relato de Laura traz outros elementos interessantes. Vejo que é natural os alunos se aterem aos slides para guiarem seus estudos, pois neles está a palavra do professor, a seleção dos principais conceitos do conteúdo. Os alunos de Laura, sem terem acesso aos slides elaborados por ela, juntaram alguns textos, slides e artigos referentes à disciplina (provavelmente de semestres anteriores) e confeccionaram sua própria apostila. Vi que a maioria dos alunos da turma carregava consigo esse material compilado e o usava para fazer anotações durante as aulas. Sem a possibilidade de “decorar” os slides de Laura, agora eles estudam a partir de um material que não foi elaborado e revisado pela professora. E é devido a isso que ela percebe que as respostas das provas não condizem com o que ela ensinou em aula.

Nesse fato percebo que os alunos não se sentem à vontade para solicitar à professora diferentes materiais de estudo e que a professora tem acesso único e exclusivo ao conhecimento por ela sistematizado.

No questionário indaguei os alunos se eles tinham sugestões de melhora para a relação ou para as aulas dos professores pesquisados. Do total de 146 alunos que participaram da pesquisa, 70 fizeram sugestões, 72 apontaram que estava tudo bem ou que não tinham nenhuma sugestão e outros 4 não responderam a esse questionamento. Tento sintetizar as sugestões dos 70 alunos no seguinte quadro:

De 24 alunos de Fabiana, 18 sugeriram	De 17 alunos de Guilherme, 5 sugeriram	De 32 alunos de Laura, 17 sugeriram	De 20 alunas de André, 5 sugeriram	De 35 alunas de Rafaela, 17 sugeriram	De 18 alunos de Caio, 8 sugeriram
Que por parte dos alunos haja mais interesse, participação e respeito; menos conversas; maior valorização da disciplina. Sugeriram que por parte da professora sejam desenvolvidas aulas mais dinâmicas, que haja mais rigidez/controle em relação aos alunos.	Que o professor fale mais devagar e reclamam da grande quantidade de conteúdo e da avaliação.	Que a professora esteja presente nas aulas práticas, que ela seja mais tolerante em relação à prova e que os problemas da organização da disciplina sejam resolvidos entre os professores.	Que as aulas sejam mais dinâmicas.	Que por parte das alunas haja uma maior colaboração. Sugerem que a professora desenvolva aulas mais dinâmicas e lentas e que tenha um maior controle sobre as alunas.	Que o professor reavalie o método avaliativo.

Quadro 23: Aspectos a serem melhorados.

Percebo que as sugestões de melhora centram-se tanto nos alunos (maior participação, maior interesse, menos conversas) quanto na prática do professor (maior controle da turma, propor aulas mais dinâmicas, rever os processos avaliativos).

Já registrei que muitos alunos de Fabiane e Rafaela desenvolviam outras atividades durante a aula, chegavam atrasados e/ou saíam antes da aula terminar. Os alunos dessas duas turmas sugeriram que as professoras desenvolvessem aulas mais dinâmicas - talvez isso já pudesse contribuir para uma melhor colaboração dos alunos em aula. Além do mais, alguns alunos dessas turmas argumentaram que as

professoras poderiam ser mais rígidas com os alunos e sugeriram inclusive que elas “os controlassem” e chamassem sua atenção. Mencionaram, por exemplo: “acho que pela falta de experiência em sala de aula há pouco ‘controle de turma’ (principalmente conversas)” (Aluna 20 – professora Fabiana); “Só acho que às vezes a professora não consegue ter o controle da turma, e a aula se perde” (Aluna 10 - professora Rafaela).

Algumas alunas de Rafaela sugeriram ainda que a professora dedicasse mais tempo desenvolvendo as explicações, pois consideravam que, algumas vezes, o conteúdo era explicado de maneira muito rápida ou sucinta (“O método de ensino, as explicações, a aula poderia ser mais devagar” - Aluna 33 – professor Rafaela). Já alguns alunos de Guilherme sugeriram que ele falasse mais lentamente, pois consideravam que o ritmo da sua fala era muito rápido (“um ponto que poderia ser melhorado é a velocidade que o professor fala, que dificulta de acompanhar a explicação e anotar os pontos principais” (Aluno 14 – professor Guilherme)). A partir dos dois casos percebo que a forma como o professor aborda o conteúdo, o ritmo e o tom da sua fala influenciam na capacidade de compreensão e no desenvolvimento da aprendizagem por parte dos alunos.

Alunos de Laura, Guilherme e Caio sugeriram uma maior flexibilidade no tocante à avaliação nas respectivas disciplinas. Compreendo que a avaliação sempre é um tema polêmico, mais ainda quando esta refere-se às notas dos alunos.

Alguns alunos de Laura sugeriram que ela participasse das aulas teóricas da disciplina, as quais são de responsabilidade de outros professores. Vejo que os “problemas” da relação professor-alunos identificados pelos alunos de Laura têm origem na divisão da disciplina entre vários professores e/ou grupos de professores. Por mais que a professora Laura, como responsável pela disciplina, tenha conversado algumas vezes com seus alunos sobre alguns empecilhos ocorridos durante o decorrer do semestre, os alunos não se sentem satisfeitos com o processo.

Entendo que as sugestões feitas pelos alunos podem ser tomadas como um parâmetro para o aprimoramento das práticas desenvolvidas por esses professores iniciantes, podem servir de motivação para que eles reflitam sobre o que fazem e como fazem. Nenhuma das sugestões dos alunos teve como foco o conteúdo trabalhado em sala de aula, portanto esses dados reforçam a ideia de que para ser professor, além de dominar o conteúdo científico, é preciso saber ensiná-lo.

Chamaram-me a atenção particularidades destacadas por alguns alunos sobre alguns professores: os alunos de Fabiana registraram que percebem que “ela gosta do que faz” (Aluna 15 – Professora Fabiana), o que me passa a ideia de que ela tem uma boa relação com o conhecimento que desenvolve em aula; os alunos de Guilherme registraram que têm “liberdade para perguntar [...] sem medo de tirar as nossas dúvidas” (Aluno 1 – professor Guilherme), o que me leva a suspeitar que com outros professores eles não se sintam bem para isso; os alunos de Caio registraram que “se pode tirar dúvidas na rede social que mais se usa, o facebook” (Aluno 1 – professor Caio), o que enfatiza a grande disponibilidade desse professor.

Fabiana e Caio contaram-me que valorizam as experiências de seus alunos nas aulas que desenvolvem. Eles alegaram que ampliam seus conhecimentos nessa relação que estabelecem com os alunos. Esses professores contaram:

Às vezes eu estou dando um assunto e sei que o aluno tem vivência daquilo [...] às vezes maior do que a minha. [...] Eu tenho alunos que vivenciam aquilo na prática. [...] às vezes [...] o aluno interfere, interage trazendo a realidade dele [...] Ele conta: ‘ah professora isso que você tá explicando lá na fazenda do meu pai é assim’. Eu pego isso pra minha aula. [...] Essa interação eu aproveito ao máximo, e às vezes até me acrescenta como professora [...] Os alunos mais interessados conversavam comigo depois da aula [...] ou, às vezes, no corredor: ‘oh professora, você sabe que eu vi tal coisa na televisão?’ Então, eu acho que com alguns alunos começa uma relação de professor-aluno profissional (Fabiana).

Não há pessoa que está mais dentro do conteúdo que tu estás ministrando do que os próprios alunos. Mesmo o professor da área, eu acho que ele não está tão por dentro quanto os alunos. Os alunos estão vivendo aquilo naquela hora, naquele instante. Então na interação, eles aprendem comigo e eu também aprendo com eles. Isso realmente é bem bacana [...] Tem uns alunos que tem umas sacadas que eu não percebia. Por exemplo, uma questão de prova [...] quando corrigi vi que uma aluna resolveu num passo só o que no meu pensamento eram três, quatro passos. Então eu pensei: ‘oh, que legal isso’ (Caio).

Fabiana não se constrange com o fato de alguns alunos terem uma maior experiência do que ela em alguns temas trabalhados em aula. Ela explora essas vivências e demonstra ter consciência do inacabamento do conhecimento que detém. Caio compreende que seus alunos estão propícios a aprenderem novas formas de fazer e essas novas formas tornam-se novas aprendizagens também para ele. Notei que no referente ao aprender com os alunos, ambos os professores são humildes e demonstraram contentamento nessa relação alunos-conhecimento-professor. Esses dados reiteram a observação de Cunha (1991) de que a aula é um momento único de troca de influências entre professor e aluno.

Através da fala dos professores e das observações também pude capturar e observar alguns aspectos referentes à avaliação das disciplinas desenvolvidas pelos professores. Em todas as turmas, observei um dia de aula destinado à realização de uma prova; em algumas turmas ela foi parcial e em outras final. Nesses dias observei uma pequena mudança na postura dos professores em sala: eles pareceram-me mais “controladores”. Por exemplo: Guilherme e Caio organizaram as cadeiras que poderiam ser ocupadas na sala de aula. A turma de Fabiana, que era grande, foi dividida em dois grupos: um grupo permaneceu na sala com a professora Fabiana e outra funcionária da universidade (convidada pela professora para estar presente em sala) e outro grupo dirigiu-se a outra sala de aula na companhia do outro professor da disciplina para a execução da prova. Na turma da Laura, alguns dos outros professores que dividiam com ela a disciplina estavam presentes na sala no dia da prova, inclusive pelo fato de os alunos fazerem no mesmo dia duas provas da disciplina, cada uma referente aos conteúdos desenvolvidos por cada grupo de professores. Observei ainda que as questões das provas elaboradas por Caio possuíam números diferentes, ou seja, os resultados dos cálculos não seriam os mesmos. Em todos os casos pareceu-me que os professores queriam garantir que seus alunos fizessem suas provas de maneira individual, sem apoio de colegas ou materiais de consulta.

Já destaquei que o professor Caio dispôs-se a desenvolver uma aula de revisão aos seus alunos e que ele esteve disponível no facebook inclusive no dia anterior a prova para sanar dúvidas dos alunos. Também já mencionei que a professora Laura lamentou a não procura dos seus alunos em um dia específico para o esclarecimento de dúvidas. Retomo esses fatos porque eles são referentes a avaliação. Já o professor André contou:

Como hoje tinha prova, ontem me mandaram e-mail com uma lista de dúvida pra tirar. Respondi, não vejo problema porque sempre me coloco a disposição, no corredor. [...] No dia da prova todo mundo fica querendo conversar mais [...] Na aula ninguém fala nada, ninguém pergunta nada, daí no dia da prova todo mundo vem, tem dúvida, quer saber isso e aquilo (Caio).

Os relatos desses professores demonstram os diferentes interesses e tempos dos alunos para os esclarecimentos de suas dúvidas referentes ao conteúdo das disciplinas. Durante as aulas os alunos raramente questionavam os professores, suas dúvidas surgiram momentos antes de eles terem sua aprendizagem submetida

à avaliação. Esse fato parece-me comum a tantos outros estudantes, de qualquer nível de estudo.

Alguns professores também mencionaram que percebem uma diversidade no desempenho e comprometimento dos seus alunos no que se refere aos trabalhos avaliativos da disciplina. Por exemplo, contaram:

Eu vejo que tem uma turma que o comportamento deles é melhor, a frequência deles é melhor e as notas são melhores. E a turma que eu tenho mais dificuldade de lidar, é a turma que mais falta, que tira as piores notas. [...] Eu vejo que os alunos que anotam a matéria são os alunos que não faltam, que se expõem, que conseguem desenvolver melhor o conteúdo na prova. Os alunos que vão lá só pra fazer um socialzinho na sala de aula geralmente [...] quando respondem uma questão aberta não conseguem fechar o pensamento ou formar uma frase. [...] Eu vejo o aluno que decorou pra fazer a prova e o aluno que consegue escrever com as próprias palavras (Fabiana).

Os alunos fazem os trabalhos às vezes de maneira muito relaxada, que logo se vê que o cara acordou às sete e meia da manhã, sete e quarenta terminou o trabalho, oito horas da manhã chegou à aula [...] Mas tem alunos também que fazem trabalhos fabulosos (Caio).

Como já sinalizado, Laura também apontou certo descontentamento ante as respostas dos alunos nas provas (“desleixo, erros de português, letras horrorosas, falta de elaboração-redação da resposta...”). Esses dados mostram-me que os alunos não respondem da mesma maneira aos mesmos estímulos dos professores e que os professores possuem uma expectativa dos seus alunos muitas vezes não correspondida.

A partir da interação que tive com os alunos e professores, descobri que Fabiana, além das provas, solicitava dos seus alunos relatórios referentes às aulas práticas. Rafaela, além das provas, também propunha o desenvolvimento de outras atividades avaliativas paralelas. Caio contou que aplica aos seus alunos o mesmo método avaliativo que vivenciou como aluno: vários trabalhos ao longo do semestre e um grande trabalho e a prova no final do semestre. Verifiquei que esses três professores adotavam mais que um instrumento para avaliarem as aprendizagens dos seus alunos.

Além disso, vi Rafaela propondo às suas alunas o desenvolvimento de trabalhos que gerariam notas extras para elas. Explicou:

Eu sempre costumo fazer uns trabalhinhos extras, pra estimular que elas estudem pra prova. Às vezes incluindo no valor total da avaliação e às vezes é um extra (Rafaela).

A meu ver, essa possibilidade que a professora dá às alunas gera e reforça a relação de camaradagem entre elas. Ratifico meu ponto de vista com alguns aspectos positivos destacados pelas alunas no questionário. Uma delas, por exemplo, registrou: “A professora sempre nos ajudou com as notas, nos proporcionando trabalhos extras para melhorar a média” (Aluna 10).

Ouvi Caio explicando para seus alunos como funcionava um trabalho para a recuperação de notas insuficientes. Nessa atitude percebo uma sensibilidade do professor com os alunos. Ele ainda contou:

Eu quero ver eles passarem, eu gosto de ver eles passarem. Tanto é que na prova, eu não sei se você observou, eu faço coisas que eu não deveria. Por exemplo, tem aluno que diz assim: ‘Bah professor, eu não sei fazer isso’. Numa prova se diria: ‘Então se rala, passa pra próxima’. Daí eu falo: ‘Dá uma olhadinha aqui vê se tu chegas a uma conclusão’. Por quê? Porque eu quero ver eles indo bem. Às vezes eu dou um empurrãozinho pra irem bem. Quero que o aluno vá bem, que ele tire uma nota. E isso me faz fazer essas coisas, da dar aula de reforço pra eles (Caio).

Caio parece ser um professor de engenharia com um diferencial: ele acredita no potencial dos seus alunos, coloca-se à disposição e facilita o desenvolvimento de suas aprendizagens. Via de regra, alguns professores engenheiros adotam uma postura de durões e muitos de seus alunos reprovam em suas disciplinas consideradas de difícil entendimento. Caio não, ele tem a expectativa de que seus alunos aprovelem em sua disciplina e dedica-se para que eles aprendem o conteúdo que se empenha em ensinar.

Como já destacado, alguns alunos de Guilherme, Laura e Caio, quando sugeriram aspectos a serem melhorados na relação professor-alunos, mencionaram questões referentes à avaliação. A avaliação é um tema de interesse dos alunos, é algo que exerce influência sobre a dedicação deles aos estudos e os afeta cognitivamente e emocionalmente. Também por isso é que eles sempre terão sugestões referentes aos processos avaliativos que vivenciam.

Guilherme, André e Caio, como já mencionado, além dos instrumentos avaliativos que geravam notas aos alunos, solicitavam que os alunos preenchessem também um questionário de avaliação da disciplina e/ou da prática do professor. Vejo que esses professores não limitam a avaliação da disciplina aos resultados obtidos pelos alunos. Considero interessante e significativa essa iniciativa dos professores, pois ela tem o potencial de aperfeiçoar a prática de ensino desenvolvida por eles. Encontro apoio para esse dado em teorias de Zabala (1998),

que pondera que a avaliação não consiste somente nos resultados do aluno. Segundo o autor, a avaliação tem como objetivo básico o aperfeiçoamento da prática educativa do educador sendo que esse aperfeiçoamento é um “meio para que todos os alunos consigam o maior grau de competências, conforme suas possibilidades reais” (ZABALA, 1998, p. 201).

Durante as aulas de Fabiana, Guilherme e Laura, ouvi-os fazendo referência à prova. Estes professores às vezes alertavam os alunos para o fato de que o conteúdo que estava sendo explicado era conteúdo de prova, o que também servia para despertar a atenção daqueles. O professor Guilherme referia-se à prova de uma maneira particular: depois das explicações do conteúdo, frequentemente dizia: “um exemplo de pergunta de prova”. Ele apresentava a questão, esperava que os alunos a respondessem e juntos discutiam e chegavam à resposta ideal. Era uma forma tanto de chamar a atenção dos alunos quanto de redirecionar suas aprendizagens.

De maneira geral, quando penso nas aulas desenvolvidas pelos jovens professores pesquisados, avalio que eles se esforçam, planejam, buscam dar o seu melhor nos processos de ensino que desenvolvem. Iniciar o trabalho de ensino não é tarefa fácil. Esses seis professores não receberam nenhuma formação para o ensino e quando ingressaram no magistério superior tiveram que “aterriçar” (expressão de Marcelo García, 2009a) de maneira individual nesse novo contexto de atuação, pois foram responsabilizados por uma tarefa até então desconhecida.

Observei que para organizar os processos de ensino que desenvolvem, os professores buscaram referências em suas vivências estudantis e em práticas de outros professores. Eles também aprendem a ensinar ensinando, através do improviso, de suas práticas bem e mal sucedidas.

Além do mais, percebi que cada professor organizava suas aulas de acordo com seus valores pessoais, de acordo com suas concepções de ensino e de aprendizagem, de acordo com suas possibilidades ou capacidades momentâneas. Concordo com Akkari e Tardif (2011, p. 138) quando argumentam que na inserção profissional no ensino é “compreensível que, para sobreviver, [o professor] [...] faça frequentemente a escolha de se limitar aos métodos que lhe parecem mais seguros”. Nos primeiros anos do exercício docente, uma das principais preocupações dos professores é a superação de suas inseguranças – portanto, os

métodos de ensino por eles utilizados também são selecionados de acordo com essas preocupações.

Notei que alguns professores demonstravam segurança e firmeza no conteúdo trabalhado em aula, porém esse não era essencialmente um fator determinante para o desenvolvimento de aulas dinâmicas e interativas. Alguns professores que explicitavam o seu domínio do conteúdo conseguiam imprimir humor e certas interações com os alunos em suas aulas. Em outros professores, notei o esforço por eles dedicado a dominar o conteúdo que estavam apresentando aos seus alunos. Generalizando, observei que nas práticas desses professores eles pouco provocavam os alunos a interagirem em aula. Contudo, de uma ou de outra maneira, observei que todos os professores conseguiam cumprir com o trabalho de ensino a que se propunham.

Constatei que a fase da carreira docente pesquisada é um momento em que os professores estão em busca de seus estilos de desenvolver o ensino, estão intensamente pensando e analisando suas práticas, estão criando suas estratégias de ensino, estão aprendendo com os alunos e estabelecendo sua própria confiança em seus fazeres.

Síntese conclusiva

Considero que o processo de análise e interpretação poderia prolongar-se e desdobrar-se quase que infinitamente. Portanto, não pretendo dizer as últimas palavras da pesquisa sobre os jovens professores universitários iniciantes; pretendo, sim, apresentar uma síntese conclusiva momentânea que, certamente, poderia ser escrita de diversas maneiras, com outras palavras ou com outros enfoques. Esse entendimento leva-me a concordar com Huberman (1992, p. 57) quando argumenta que cada “descrição é, por definição, relativa ao momento e às condições específicas em que teve lugar”.

A síntese aqui apresentada representa a realidade de seis jovens professores iniciantes na carreira docente da UFPel. Todos eles haviam feito sequencialmente seus estudos de graduação e pós-graduação e, também sequencialmente, ingressado na docência. Eram professores recém-doutores, sem formação para o ensino, que possuíam no máximo 32 anos de idade e que eram considerados iniciantes (possuíam no máximo 2 anos e 7 meses de experiência docente). As conclusões são referentes a essa realidade e podem ou não aproximar-se de outras realidades. Acredito também que, devido à processualidade da pesquisa e da constituição docente, se os dados fossem coletados hoje com os mesmos colaboradores os resultados teriam outro caráter, a experiência docente desses sujeitos os faria perceber os processos de outras maneiras. Certamente esses jovens professores já estão mais seguros e confiantes em seus papéis e fazeres docentes.

Na pesquisa desenvolvida me propus **investigar, analisar e estudar teoricamente os jovens professores universitários iniciantes na tentativa de compreender quem são, como se fazem docentes e o que fazem em aula na relação com os alunos**. Para dar conta disso elenquei alguns tópicos de estudo, investigação e análise, a saber: a transição de estudante a professor; a condição jovem dos professores; as características dos alunos de graduação; as vivências estudantis dos professores; as relações interpessoais entre professor e alunos; a aprendizagem da docência; e as aulas desenvolvidas pelos professores. Cada um

desses tópicos tornou-se uma categoria de análise para a apresentação dos resultados. Ao acompanhar os seis professores vi e ouvi distintas histórias, percepções, vivências e experiências referentes a tais tópicos, que em alguns aspectos aproximavam-se entre si e em outros eram singulares.

As categorias de análise apresentadas não são isoladas entre si, elas se complementam. Por exemplo: 1. A transição de estudante para professor tem relação com a condição jovem do professor, com a caracterização que ele faz de seus alunos, com suas vivências estudantis, com as relações que estabelece com os alunos, com a forma de se apresentar como professor e com algumas características das aulas que desenvolve. 2. As vivências estudantis do professor influenciam a caracterização que ele faz de seus alunos, as relações que estabelece com eles, a sua postura como professor e as aulas que desenvolve. 3. A forma como o professor desenvolve as suas aulas está diretamente associada à sua condição de jovem professor em transição de papéis, à caracterização dos seus alunos, às suas vivências estudantis, às relações que deseja estabelecer com eles e com a forma como deseja ser ou atuar como professor. Contudo, creio que são possíveis alguns apontamentos conclusivos particulares a cada categoria de análise.

Quanto à **transição de estudante a professor**: em virtude de não terem sido preparados para assumir a docência, alguns docentes caracterizaram a transição da condição de estudante para a de professor como “traumática”, “estranha”, “de uma hora para outra”. Considero que essa transição é difícil e desafiadora, pois o recém-professor é desafiado instantaneamente a ter sua autonomia docente numa profissão e num contexto de trabalho desconhecidos. Vejo que esse processo de transição exige aprendizagens, superação de tensões, enfrentamento das inseguranças e equilíbrio pessoal e profissional por parte do iniciante na carreira docente. Vi que alguns professores de maneira mais explícita e outros de maneira mais discreta transitam, ou vivenciam um vai e vem, entre suas condições de aluno e de professor: eles resgatam as suas experiências estudantis para fazerem-se professores; ou, ainda, enfrentam conflitos ou mesclam suas identidades de estudante e de professor. Estão no início de carreira e é nela que vão construindo suas novas identidades, suas identidades docentes.

Quanto à **condição jovem dos professores**: verifiquei que a idade não é um fator de padronização ou de causalidade nas formas de ser, de atuar ou de se relacionar com os alunos por parte dos professores pesquisados. Constatei que

essa condição produz nos professores vivências tanto positivas e motivadoras (disposição, identificação com os alunos...) quanto dificuldades e limitações (preocupação com a aceitação por parte dos alunos, reconhecimento pelos pares, pouca experiência...), as quais são vividas em paralelo por esses sujeitos. De maneira geral verifiquei que, para os alunos, a condição jovem de seus professores não é um determinante para suas relações. Alguns reconheceram que a condição jovem dos professores faz com que exista uma maior aproximação entre eles. Concluí que a condição jovem dos professores é encarada por eles tanto como um desafio como uma possibilidade de novas ou diferentes formas de desenvolver as aulas e de se relacionar com os alunos em aula.

Quanto **aos alunos de graduação**: percebi que a maioria dos professores demarcou que seus alunos possuem características bastante distantes das características dos alunos que compunham as suas turmas de graduação. Tanto pelas observações quanto pelos questionários e entrevistas, pude constatar a diversidade dos alunos e seus diferentes interesses pelas aulas. Alguns alunos reconheceram que seus colegas pouco colaboram com as aulas e outros delegaram a responsabilidade desse fato aos professores e a suas metodologias. Vi que alguns professores possuíam uma visão pouco positiva de seus alunos, tinham uma compreensão limitada da diversidade encontrada na sala de aula e apresentavam poucos recursos didáticos/metodológicos para atuar ante tais situações.

Quanto às **vivências estudantis dos professores**: notei que elas se fazem presentes em suas formas de ser e de atuar. Os professores apresentaram indícios de que foram alunos responsáveis e comprometidos com os processos de ensino e aprendizagem. Suas vivências estudantis, sejam positivas ou negativas, têm ajudado os professores a fazerem suas escolhas em relação às aulas que desenvolvem. Por terem estado há pouco tempo na condição de estudantes, esses professores apresentavam facilidade em retomar/relembrar suas vivências estudantis. Observei que elas foram lembradas quando os professores descreveram suas práticas de ensino, quando caracterizaram seus alunos e suas relações com eles. De um lado essas vivências dão suporte para que os professores entendam melhor os seus alunos de graduação; por outro, elas os intrigam quando percebem os significativos distanciamentos entre as suas condutas de estudante e as de seus alunos.

Quanto às **relações interpessoais entre professor e alunos**: de maneira geral, os alunos classificaram as relações estabelecidas com seus professores como boas e “normais”. Verifiquei que no início da carreira os professores estavam angustiados quanto à aceitação que seus alunos teriam deles. Observei que a maioria dos professores mantém somente uma relação acadêmica com seus alunos. Apenas um professor estabelecia relações mais pessoais com os alunos, inclusive em ambientes virtuais e extraclasse. Classifiquei as relações professor-alunos em: sensível, motivadora, de superioridade, individualista e de parceria. Isso não significa que cada um dos professores mantivesse um único tipo de relação com seus alunos: o caráter da relação variava dependendo das exigências do momento da aula. A relação professor-alunos, em cada caso, era definida por múltiplos fatores: pela personalidade do professor, por seus valores, pelas características da turma, pelo teor da disciplina, pela (in)segurança do professor, pela imagem de professor que tivesse o docente, por marcas de suas vivências estudantis, pela condição de jovem e de iniciante, entre outros. Cada professor, à sua maneira, imprimia um pouco mais ou um pouco menos de aproximação, de distanciamento, de sensibilidade, de humor, de abertura, de parceria, de superioridade e/ou de respeito nas relações estabelecidas com seus alunos. Os professores pesquisados estavam definindo e descobrindo possibilidades de relacionarem-se com seus alunos de graduação; estavam aprendendo a ser e a fazer-se professores também a partir da relação interpessoal que estabeleciam com seus alunos.

Quanto à **aprendizagem da docência**: esses professores aprendiam a ser professores essencialmente no e com o próprio exercício profissional. Nenhum deles foi formado professor. Para fazerem-se docentes eles buscavam, por iniciativa própria e de maneira informal, referências e apoio especialmente em ex-orientadores e em professores que também estavam em início de carreira. Construíam seus conhecimentos da docência integrando as distintas experiências que possuíam, usando seus próprios recursos pessoais. Observei que o tempo de experiência docente é um fato que imprime maior confiança e segurança profissional aos professores. Percebi que eles se mostravam receptivos a iniciativas de formação docente e de reflexão sobre suas práticas, queriam ser escutados, mostravam vontade de dialogar e de aprimorar-se profissionalmente.

Quanto às **aulas desenvolvidas pelos professores**: alguns alunos apontaram, e pude observar o mesmo, que o caráter das disciplinas e a forma como

o conteúdo era trabalhado em sala influenciavam em sua participação em aula. Sem deter-me em uma análise sobre o efeito das práticas realizadas pelos professores, constatei que o desenvolvimento das aulas ocorria essencialmente pela improvisação, pela imitação ou negação de modelos e pelo ensaio e erro. Alguns, ao contarem-me como ensinavam, ressaltaram que não sabiam se aquela era a melhor forma de fazê-lo. A partir de suas próprias experiências, das capacidades e condições que apresentavam, os professores iam organizando e reorganizando as suas formas de fazer as aulas, em busca de seus estilos de desenvolver o ensino. A prática era a única possibilidade de esses professores aprenderem a ensinar. Na maioria dos casos, desenvolviam aulas expositivas, o que garantia seu desempenho, o “vencimento” do conteúdo e a gestão da aula, pois os alunos pouco influenciavam no andamento da aula. Vejo também que a inexperiência e insegurança de muitos professores faziam com que eles se preocupassem prioritariamente com o ensino (desenvolvendo aulas principalmente com o uso de slides), em detrimento da aprendizagem dos alunos. Por estarem em processo de aprendizagem da docência, por desconhecerem possibilidades de ensino, de uma maneira geral os professores não protagonizavam práticas inovadoras. Somente um dos professores adotava como metodologia de ensino aulas expositivas dialogadas, demonstrando grande domínio de conteúdo, segurança ante a turma e preocupação quanto ao entendimento por parte dos alunos. Percebi que alguns professores notavam o pouco interesse dos alunos pelas aulas, apresentavam vontade de diferenciar suas práticas, mas não sabiam o que fazer para superar essas angústias. Acredito que com a experiência, com uma maior segurança profissional e uma maior segurança quanto aos conteúdos que ensinam, esses professores terão melhores condições para olhar as metodologias de ensino que utilizam e as aprendizagens de seus alunos.

O exposto até então evidencia a **tese** de 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.

Antes de finalizar esta escrita, gostaria de fazer mais alguns registros ou ressalvas. Primeiramente gostaria de registrar algumas **limitações ou desafios encontrados no desenvolvimento da pesquisa**. A fase da coleta dos dados foi tanto realizadora quanto intensa e exaustiva, foram meses cansativos e de bastante trabalho. O trabalho de análise de dados provindos de diferentes fontes (observações, entrevistas e questionários) foi para mim novo e desafiador; enfrentei muitas dúvidas e angústias ante a quantidade e a diversidade dos dados coletados. Apesar de ter optado pelo questionário (em papel e aplicado presencialmente) como instrumento de coleta de dados junto aos alunos e de acreditar que essa foi a maneira de abranger um maior número de alunos participantes, em uma turma não foi possível despertar o interesse de muitos alunos para o preenchimento do questionário. Além disso, de maneira geral, pareceu-me que os alunos foram pouco críticos; percebi que nas questões abertas suas respostas foram bem limitadas, muitas incompletas e, inclusive, algumas não condiziam com o enunciado da questão.

Em segundo lugar, gostaria de registrar as minhas implicações, **as implicações da pesquisadora na pesquisa**. O desenvolvimento deste trabalho foi muito envolvente e apaixonante para mim, principalmente pelo fato de me ver com a possibilidade de, num futuro próximo, ocupar um lugar semelhante ao desses jovens professores universitários iniciantes. Nesse sentido, vivi as emoções e angústias dos colaboradores durante o processo de coleta e análise dos dados. Considero que consegui alcançar os objetivos que me propus, mas ressalto também que o desenvolvimento da pesquisa suscitou-me outras inquietações que, por mais que estejam sinalizadas no texto, carecem de estudos mais aprofundados: quais as aproximações e diferenciações entre ser um homem e ser uma mulher jovem e iniciante na carreira docente? Quais as implicações da área do conhecimento ou das disciplinas assumidas na configuração da docência por parte do professor iniciante? Por que professores e alunos assumem diferentes posturas em aulas teóricas em aulas práticas e em momentos avaliativos? Ademais, aprendi muito nesse processo de pesquisa. Desenvolvi aprendizagens acadêmicas, de pesquisa, teóricas e até mesmo aprendizagens de valores e de relações interpessoais. Cada um dos seis professores foi singular para mim como pesquisadora e como pessoa: inspirei-me na dedicação de Fabiana, nas energias de Guilherme, no comprometimento de Laura, na determinação de André, no carisma de Rafaela e na parceria de Caio.

Finalmente, gostaria de registrar o que chamo de **efeitos ou decorrências da pesquisa**. Acredito que esta pesquisa deu destaque à cultura do professor iniciante e também valorizou a iniciação à docência, considerada uma fase singular da carreira. Além disso, fortaleceu o ofício de ensinar na universidade e ressaltou a ideia de que esse ofício não pode ser aprendido somente pela prática, pela improvisação e pela sorte. Em suas ações e em suas falas, os professores pesquisados demonstraram necessidades formativas que são atravessadas por concepções, planejamento, metodologias, recursos didáticos e avaliações dos processos de ensino e de aprendizagem na universidade. Ao lado disso, acredito que de alguma maneira, mesmo que minimamente, o desenvolvimento da pesquisa suscitou reflexões nesses colaboradores acerca do ser professor e dos processos de ensino e de aprendizagem. Ao dizer isso não pretendo responsabilizar os professores por sua formação docente, mas acredito que esse é um dos desafios a serem assumidos pela Universidade - claro que com o envolvimento dos seus professores.

Feixas (2002, p. 1) destaca que

Somente quando as administrações educativas institucionalizem a formação e o professorado a perceba como uma ferramenta para resolver os principais dilemas docentes, a formação receberá o reconhecimento necessário e colaborará em profissionalizar a docência na universidade.

Concordo com a autora e também acredito nessa aposta: as universidades deveriam responsabilizar-se pela formação docente de seus profissionais. Ademais, como Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2000) vejo que a questão central não está na discussão sobre ter ou não ter formação docente nas universidades, o foco está no perfil de professores que queremos em nossas universidades e nas estratégias formativas mais adequadas para configuração de tal perfil docente.

Referências

AKKARI, Abdeljalil; TARDIF, Maurice. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos; AKKARI, Abdeljalil; GOMES, Alberto Albuquerque (Orgs.). **Formação e profissão docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 124-141.

ALBERT, Manuel Esteba. **El alumno y el profesor**: implicaciones de una relación. Editum - Ediciones de la Universidad de Murcia, Murcia, España: 1986.

ALLIAUD, Andrea. **Políticas de desenvolvimento profissional do professor**: professor iniciante à consolidação profissional. Sessão Especial/Palestra realizada na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 04 out. de 2011.

ALVES, Rozane da Silveira. **Prática de professores universitários na UFPel**: utilização das TIC no ensino. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7ª ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007. p. 15-43.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: _____. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7ª ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007. p. 73-107.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas e programas de inserção no Brasil**. 2012. Palestra realizada no III Congresso sobre Profesores Principiantes e Inserción Profesional en la Docencia em 01 mar. de 2012. p. 1-12. Mineografado.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. O professor universitário iniciante: a carreira e os saberes docentes. In: **17º COLE** - Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas: Editora da UNICAMP, 2009. p. 01-09.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do Ensino Superior**: um estudo na Universidade Federal de

Pernambuco. 2005. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O aprendizado do ofício. In: _____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 124-134.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4ª ed. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983. p. 112-121.

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

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2010**. INEP/MEC, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 set. 2012.

BRASIL. CNE. CP. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002: **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 12 maio 2012.

BRASIL. Portaria da CAPES n. 76, de 14 de abril de 2010. **Regulamenta o Programa de Demanda Social**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2012.

BRASIL. Projeto de Emenda Constitucional de n. 42/2008: **Dispõe sobre a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude**. 2008. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 05 set. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006: **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 05 set. 2012.

BROILO, Cecília Luiza; PEDROSO, Maísa Beltrame; FRAGA, Evanilda de Andrade Teixeira. Os alunos como parceiros: adesões e resistências às inovações no espaço de sala de aula. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2006. p. 109-125.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: _____ (Org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Tradução de Fátima Murad. Artmed Editora, 2001. p. 15-31.

COELHO, Emilia Aparecida Durães. **Docência no Ensino Superior: dilemas e desafios do professor iniciante**. 2009. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp136530.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2011.

COMARÚ, Patrícia do Amaral; OLIVEIRA, Anelise Flôres de. A construção do ser professor nas trajetórias formativas: ressignificações pertinentes. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et al. (Orgs.) **Processos e práticas na formação de professores**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 27-41.

CONGRESO SOBRE PROFESORES PRINCIPIANTES E INSERCIÓN PROFESIONAL EN LA DOCENCIA, 1., 2008, Sevilla, España. **Anales...** Sevilla, España: Universidad de Sevilla, 2008. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/congreso/>>. Acesso em: 12 maio 2012.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** 2ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da Anped**, 2006, Caxambu. 2006. p. 1-15.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: _____ (Org.). **Trajетórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010d. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel da. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: _____ (Org.). **Trajетórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010a. p. 59-81.

CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do “bom professor”**: influências na sua educação. 1988. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 145-158.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface** - Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. Diálogo com os resultados do estudo: o que aprendemos sobre a qualidade do ensino de graduação e a relação entre ensino, pesquisa, extensão e o desenvolvimento profissional docente? In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012a, p. 267-280.

CUNHA, Maria Isabel da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 39-56.

CUNHA, Maria Isabel da. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010b, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: Anped, 2010b. p. 1-11.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. In: CONGRESO SOBRE PROFESORES PRINCIPIANTES E INSERCIÓN PROFESIONAL EN LA DOCENCIA, 3., 2012b, Santiago, Chile. **Anales...** Santiago, Chile: Universidad Autónoma de Chile, 2012, p. 1-10.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: _____ (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010c. p. 45-57.

CUNHA, Maria Isabel da. **Políticas de desenvolvimento profissional do professor: professor iniciante à consolidação profissional**. Sessão Especial/Palestra realizada na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 04 out. de 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: o que revela a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 7., 2012,

Porto. **Anais...** Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, p. 1-12.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

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

DONATO, María Ermelinda. Las estructuras del aula universitaria: algunas modalidades de intervención del asesor pedagógico en la universidad. In: LUCARELLI, Elisa (Comp.). **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica em la formación. Paidós Educador, Buenos Aires, 2000. p. 107-131.

FEIXAS, Mónica. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Revista de Docencia Universitaria**. Murcia, Espanha, v. 2, n. 2, 1 p., 2002. Disponível em: <<http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

FEIXAS, Mónica. Los cambios en la docencia del profesor universitario. In: **Enciclopedia virtual de didáctica y organización escolar**. 2000, p. 1-26.

FELDKERCHER, Nadiane. De estudante a professor iniciante: a construção dos conhecimentos docentes no início da carreira. **Vivências** (URI. Erechim), v. 10, p. 95-102, 2014.

FELDKERCHER, Nadiane; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas de. Aprender juntos. **Cuadernos de Pedagogía** (Ed. Impresa), v. n. 443, p. 78-81, 2014.

FERNANDES, Cleoni. Sala de aula universitária (verbete). In: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. v. 2. Brasília: INEP/MEC, 2006. p. 451.

FIORENTINI, Dario. **Políticas de desenvolvimento profissional do professor**: professor iniciante à consolidação profissional. Sessão Especial/Palestra realizada na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 04 out. de 2011.

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO GARCÍA, Carlos (Coord.) **El profesorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona, Octaedro: 2009. p. 59-98.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo, Cortez: 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários da prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue (Orgs.). **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p. 213-224.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação** (UFSM), Santa Maria, RS, v. 29, n. 02, p. 121-133, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em 14 jul. 2012.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação Superior: a entrada na docência universitária. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu/MG, 2010. p. 1-15.

JESUS, Saul Neves de. Práticas pedagógicas que possibilitam uma educação de qualidade: a motivação no ensino superior. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue (Orgs.) **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p. 113-126.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, Elizabeth Miranda de. **De aprendiz a mestre**: trajetórias de construção do trabalho docente e da identidade profissional. 2002, 198p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Resumo publicado no Banco de Teses da CAPES. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200228233005010001P9>>. Acesso em: 04 set. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. In: _____. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 45-53.

MARCELO GARCÍA, Carlos. "Políticas de inserción a la docencia": de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: ____ (Coord.) **EI profesorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona, Octaedro: 2009b. p. 7-57.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Monteiro. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Revista Profesorado**, Granada, España, v. 13, n. 1, p. 01-25, 2009a. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** 5ª ed. Ver. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MAYOR RUIZ, Cristina (Dir.). **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario.** Sevilla. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 2007.

MAYOR RUIZ, Cristina. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO GARCÍA, Carlos (Coord.) **El profesorado principiante: inserción a la docencia.** Barcelona, Octaedro: 2009a. p. 177-208.

MAYOR RUIZ, Cristina. Las condiciones profesionales del profesorado universitario. Un estudio con profesores principiantes y con experiencia. **Revista Profesorado**, Granada, Espanha, v. 5, n. 2, p. 1-22, 2001. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/cris/9.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

MAYOR RUIZ, Cristina. Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? **Profesorado**, Granada, España v. 13, n. 1, p. 61-77, 2009b. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART4.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

MAYOR RUIZ, Cristina; SÁNCHEZ MORENO, Marita. **El reto de la formación de los docentes universitarios: una experiencia con profesores noveles.** Vicerectorado de Calidad. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2000.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. (Orgs.) **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 85-114.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz.** Tradução de Gilmar Saint'Clair Ribeiro. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

NEVES, Cláudia Herter Centeno; FELDKERCHER, Nadiane; FACIN, Helenara Plaszewski; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. Inserção a docência universitária: desafios, apoios e práticas. In: XVI Encontro de Pós-Graduação UFPel (ENPÓS), 2014, Pelotas. **Anais...** Pelotas: Editora da UFPel, 2014. p. 1-4.

NÓVOA, António. Conferencia de clausura. In: **Congreso Internacional re-conceptualizando la identidad profesional del profesorado europeo: compartiendo experiencias.** Universidad de Sevilla – Facultad de Educación. 2013.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papyrus, 1995. p. 29-41.

NÓVOA, António. **Nada substitui um bom professor**: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. 2011. Disponível em <http://comunicacao.ro.gov.br/anexos/noticias-comunicados/%7BB06C667E-9E93-4901-B93D-BCC1DCBE55AE%7D_prof1.doc>. Acesso em: 05 maio 2012.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Madrid, n. 350, p. 1-10, sep./dic., 2009, Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf> . Acesso em: 14 jul. 2012.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PIMENTA, Selma Garrido. Práxis - ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. In: **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 81-122.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Gabriela Machado. **Estágio de Docência na Graduação**: Possibilidades e limites na formação de professores universitários. Pelotas, 2012, p. 215. Dissertação de Mestrado– Faculdade de Educação, UFPel.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 229-245.

RIOS, Terezinha de Azevedo. A dimensão ética da aula ou o que fazemos com eles? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, Papirus, 2008. p. 73-93.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: Congreso sobre profesores principiantes e inserción profesional en la docencia, 3., 2012, Santiago, Chile. **Anales...** Santiago, Chile: Universidad Autónoma de Chile, 2012, p. 1-11.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7ª ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007. p. 131-150.

RUMMEL, J. Francis. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Tradução de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre, Editora Globo, 1974.

SÁNCHEZ MORENO, Marita; MAYOR RUIZ, Cristina. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. **Revista de Educación**, Madrid, Espanha, n. 339, p. 923-946, 2006. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re339/re339_40.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2012.

SERRA, Juan Carlos. Profesores principiantes y los nuevos desafíos de las instituciones educativas (Mesa). Congreso sobre profesores principiantes e inserción profesional en la docencia, 3., 2012, Santiago, Chile. **Anales...** Santiago, Chile: Universidad Autónoma de Chile, 2012.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**: Revista de currículum y formación del profesorado, Granada, Espanha, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: _____. **The wisdom of practice**: essay on teaching, learning, and learning to teach. Edited by Suzanne M. Wilson. 1st edition, 2004. p. 189-215.

STIVANIN, Neridiana. **Tornando-se professor universitário**: os primeiros passos na docência. Pelotas, 2013, p. 215. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, UFPel.

SZYMANSKI, Heloisa et al. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: _____. (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. p. 63-86.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 11., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPURS, 2008, p. 17-46.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPEL. COCEPE. Resolução n. 02/1999: **Normas para progressão funcional por titulação e avaliação de desempenho acadêmico**. 1999. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2010/08/2006_09_B.pdf>. Acesso em: 05 set. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: _____. (Org.) **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 13-33.

VIVAS, Mireya; BECERRA, Gladys; DÍAZ, Dámaris. La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 7, n. 1, p. 1-17. México, 2005. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/contenido/vol7no1/contenido-vivas.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

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

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et al. Docentes universitários iniciantes: preparação profissional e qualidade da educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012a. p. 135-160.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et al. Docentes universitários iniciantes: preparação profissional e qualidade da educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012b. p. 161-184.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et al. Tempos e espaços de inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2014. p. 187-214.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica. **Acta Scientiarum. Education**. 2015. (no prelo).

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; FELDKERCHER, Nadiane; SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas de. Relações com os estudantes e preparação para o magistério superior: visões dos docentes iniciantes. **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 47, p. 155-177, 2013.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Classificação dos trabalhos do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia⁴²

Foram analisados 95 trabalhos apresentados ao **I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, disponíveis no site⁴³ e/ou nos Anais do evento. Nessa análise estabeleci 8 temáticas, apresentadas na sequência com suas incidências.

Temáticas	Incidência
Formação inicial de professores	17
Iniciação à docência	16
Acompanhamento/Assessoria	14
Formação de professores	13
Prática de ensino	13
Inserção profissional	10
Programas de inserção	9
Outras temáticas	3
Total	95

Na categoria **Formação inicial de professores** reuni aqueles trabalhos que tinham como foco a formação de professores realizada em cursos de formação inicial, seja em nível de graduação (Universidade e/ou outros) ou em nível de Ensino Médio (magistério). As principais temáticas discutidas nesses trabalhos referiam-se à prática como componente curricular, à articulação entre teoria e prática, ao estágio curricular supervisionado, às competências/saberes implícitos para a formação do professor, à formação do professor propriamente dita sob diferentes perspectivas e às dificuldades enfrentadas em cursos de formação inicial.

Na categoria **Iniciação à docência** agrupei os estudos que analisaram a primeira inserção de um professor iniciante em um contexto de ensino. Trata-se de experiências particulares que abordam um ou um pequeno grupo de professores, em um contexto específico. Esses trabalhos voltam-se mais à prática de ensino em si do que à inserção do profissional em um contexto mais amplo. Nessa categoria identificamos as seguintes temáticas: experiências profissionais, relações de professores iniciantes com alunos - professores - família, desenvolvimento do ofício de ensinar, dificuldades enfrentadas por professores iniciantes, acolhida profissional e reflexões sobre a prática de ensino.

Na categoria **Acompanhamento/Assessoria** uni os trabalhos que abordaram experiências de acompanhamento ou assessoria para professores, não necessariamente iniciantes, por parte de outros profissionais denominados como tutores, mentores, professores experientes ou outro. Esse acompanhamento ou assessoria não implica em um projeto institucional, muitas vezes são práticas isoladas, parcerias que se estabelecem no contexto de ensino. Nessa categoria encontrei as seguintes temáticas: relações entre professor experiente e professores iniciantes, programas para professores com intuito de melhorar o nível de aproveitamento escolar dos alunos, programas de mentoria, programas de acompanhamento ou assessoramento para professores iniciantes, oficina de indução à docência, práticas de tutoria.

Na categoria **Formação de professores** foram agrupados os artigos que se referiam à formação de professores de modo geral, não referente a cursos de formação inicial. Nesse contexto identifiquei trabalhos com os seguintes focos: competências e saberes do profissional professor, papel do professor, formação permanente, programa de formação pedagógica, perfil do professor, formação para a docência, desenvolvimento profissional, identidade profissional docente e profissionalização.

Na categoria **Prática de ensino** juntei estudos que abordaram experiências pedagógicas ou práticas de ensino propriamente ditas desenvolvidas por professores. Nessa categoria encontrei trabalhos que abordaram: a preparação e organização de materiais didáticos, ações/práticas inovadoras, prática reflexiva, aplicação de ferramentas específicas para o ensino (ferramenta autodiagnóstica, revista digital, portfólio, sites, diários reflexivos), avaliação de práticas pedagógicas e acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Na categoria **Inserção profissional** vinculei os trabalhos que discorreram sobre a inserção profissional do professor, prioritariamente o iniciante, em um contexto mais amplo, não específico da sala de aula. Nessa categoria foram abordadas as seguintes temáticas: o professor como pessoa, problemas e expectativas referentes à formação inicial, inserção profissional de professores em diferentes contextos, relatos de experiências de

⁴² Elaborada por Nadiane Feldkercher.

⁴³ Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/congreso/>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

inserção profissional, grupos de socialização de professores iniciantes, papel da escola, necessidades dos professores iniciantes, mobilidade dos professores iniciantes.

Na categoria **Programas de inserção** incorporei os artigos que descreviam projetos de acolhida, de formação ou de inserção no contexto educativo voltados a professores iniciantes. Nessa categoria encontrei os seguintes focos de discussões: programa de formação de professores instrutores, programa de formação para professores iniciantes, desenvolvimento profissional docente, programa de inserção laboral, programa de formação para professores baseado em competências didático-pedagógicas, programa de apoio ou acolhida para professores iniciantes.

Três dos trabalhos analisados foram enquadrados na categoria **Outras temáticas** pois tratavam-se de estudos pontuais (talvez não específicos à temática professores iniciantes e inserção profissional) que abordam estilos e técnicas de aprendizagem dos alunos e concepções de escola, fracasso e êxito escolar.

Apêndice 2 – Quadro de análise dos trabalhos com a expressão *iniciação à docência universitária* do banco de teses da CAPES⁴⁴

	Autor/a	Título	Ano	Área de concentração	Tipo de trabalho e Programa	Foco
1	Ana Kely Martins da Silva	Trajetórias formativas dos professores dos Cursos de Letras e Matemática, da Universidade do Estado do Pará (UEPA)	2010	Educação	Tese - PPG em Educação Brasileira, PUC-Rio	Analisa a trajetória de formação dos professores universitários e o perfil atual desses em relação aos aspectos pessoais, acadêmicos e institucionais. Não são necessariamente professores iniciantes.
2	Antonio Maureni Vaz Verçosa de Melo	Os alicerces da Educação Superior no Piauí: uma avaliação das experiências das Faculdades de Direito e Católica de Filosofia do Piauí (1930-1970)	2006	Educação	Dissertação - PPG em Educação daUFPI	Avalia a trajetória das primeiras faculdades de Direito do Piauí.
3	Carmem Veronica Sobral Argarate	A formação do professor de Direito: construindo uma abordagem interdisciplinar	2003	Educação	Dissertação - PPG em Educação da UNICID	Resgata, historicamente, a implantação do Curso de Direito no Brasil; mapeia as concepções de juristas brasileiros sobre docência em Direito; analisa os achados de pesquisadores na área da docência universitária e reflete as possibilidades de uma abordagem interdisciplinar na Formação do Professor de Direito.
4	Damião Bezerra Oliveira	As dimensões ensino e pesquisa enquanto premissas institucionais da formação acadêmica no arquipélago da Universidade Federal do Pará	2007	Educação	Dissertação - PPG em Educação da UFPA	Estabelece relação entre ensino e pesquisa na universidade.
5	Daniela Erani Monteiro Will	Aprendendo a ser professor: relações entre contexto de trabalho e formação inicial	2004	Educação	Dissertação - PPG em Educação da UFSC	Analisa o momento inicial na profissão e a aprendizagem da docência de pedagogos recém-formados.
6	Elisabete Ferreira Esteves Campos	A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates	2010	Educação	Tese - PPG em Educação da USP	Analisa a função do professor de apoio pedagógico na escola; questiona se os cursos de Pedagogia têm conseguido êxito na formação inicial de professores polivalentes.

⁴⁴ Elaborado por Nadiane Feldkercher.

7	Elísio Vieira De Faria	O Programa Pec/Formação Universitária: paradigma para a qualificação docente na Idade Mídia	2005	Educação	- UNESP	Investiga o programa especial de formação de professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
8	Emilia Aparecida Durãe Coelhos	Docência no Ensino Superior: dilemas e desafios do professor iniciante	2009	Educação	Dissertação - PPG em Educação da UEL	Analisa a constituição da docência universitária dos professores iniciantes no ensino superior - com até cinco anos de docência no magistério superior de uma instituição privada
9	Flavia Medeiros Sarti	Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais	2005	Educação	Tese - PPG em Educação da USP	Descreve e caracteriza modos pelos quais professoras das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental receberam, leram e se apropriaram de textos acadêmico-educacionais.
10	Kátia Costa Lima Corrêa De Araújo	Os saberes docentes dos professores iniciantes do Ensino Superior: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco	2005	Educação	Dissertação - PPG em Educação da UFPE	Analisa o processo de construção dos saberes docentes dos professores universitários em início de carreira sob as influências dos contextos institucional e social.
11	Mara Villas Boas De Carvalho	O ensino no Ciclo Básico na área da Saúde: um meio ou um fim em si mesmo?	1998	Educação	Dissertação - PPG em Educação da PUC-Campinas	Problematiza a relação entre o Ciclo Básico e o Ciclo Profissionalizante em dois cursos da área da Saúde: o curso de Enfermagem e o curso de Medicina. Foco no ensino de graduação.
12	Marcelo Silva da Silva	Alice vai à universidade! Docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade	2009	Educação	Tese - PPG em Educação da UNISINOS	Investiga como os docentes universitários constituem seus saberes profissionais e como utilizam a intuição em seu saber-fazer cotidiano. Não são necessariamente professores iniciantes.
13	Márcia Aparecida Baldini	Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia - 2006 - contribuições para a formação acadêmica e a prática docente	2009	Educação	Dissertação - PPG em Educação da UNIVALI	Identifica nas Diretrizes Curriculares (2006) do curso de Pedagogia, contribuições para a organização de um currículo que diminua o distanciamento entre a formação teórica e a formação para a prática docente.

14	Marise Marçalina De Castro Silva Rosa	Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia mediado pela extensão universitária	2010	Educação	Tese - PPG em Educação da UNESP	Analisa a relação entre o desenvolvimento de atividades de extensão, no Projeto Escola-Laboratório: uma alternativa para a melhoria do ensino fundamental, durante o Estágio supervisionado em Docência do Ensino Fundamental, e os possíveis saberes produzidos no campo acadêmico, com professores em formação no curso de Pedagogia da UFMA.
15	Maristela Pedrini	A Universidade e a tessitura da docência nas séries iniciais do ensino fundamental	2009	Educação	Tese - PPG em Educação da PUC-RS	Investiga o papel da formação universitária na construção da docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
16	Neoclesia Chenet	A condição docente no olhar de três gerações de professores formadores	2007	Educação	Dissertação - PPG em Educação da UFSM	Investiga os processos de formação de docentes que viveram em espaços e tempos distintos, assim como as representações que os docentes de três gerações (70, 80 e 90) construíram em relação ao lugar social do professor e as transformações nas condições de trabalho. Não são professores iniciantes.
17	Patrícia Andréia Fonseca de Carvalho Pitta	Formação do pedagogo: um estudo sobre o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (1968-1996)	2005	Educação	Dissertação - PPG em Educação da UTP	Investiga a formação do pedagogo no curso de Pedagogia em vigência na Universidade Federal do Paraná
18	Patrícia Pinto Wolfenbüttel	Percurso de vida e (trans)formação de professor-ensinante - um outro olhar para a pedagogia universitária	2007	Educação	Tese - PPG em Educação da PUC-RS	Investiga a relação entre os processos de aprender e ensinar através da análise da história de vida de professores universitários. Não são professores iniciantes.
19	Rosiane de Fátima Ponce	Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica	2010	Educação	Tese - PPG em Educação da PUC-SP	Investiga professores do Ensino Superior das Ciências Médicas sem formação pedagógica para o exercício docente. Foca o professor universitário em geral.
20	Rosilene Maria dos Santos	A aprendizagem da docência de um grupo de professores universitários dos cursos de licenciatura em	2008	Educação	Dissertação - PPG em Educação da UFMT	Investiga as aprendizagens da docência de um grupo de professores universitários dos cursos de Licenciaturas em Ciências Exatas da UFMT. Não foca o professor iniciante.

		Ciências Exatas da UFMT				
21	Verônica Cardoso Austria	Processos constitutivos da docência superior: saberes e fazeres de professores de Fisioterapia	2009	Educação	Dissertação - PPG em Educação da UFSM	Analisa como ocorrem os processos constitutivos da docência superior para os professores fisioterapeutas da UFSM. Não foca o professor iniciante.
24	Claudiane Reis da Paixão	A constituição da identidade profissional dos docentes de um Centro Universitário	2006	Psicologia	⁻⁴⁵	⁻⁴⁶
25	Cristina Miyuki Hashizume	Saúde e docência: a busca incessante pela vida-estudo com professores universitários de uma universidade pública	2010	Psicologia escolar e do desenvolvimento humano	-	-
26	Flavia Pinto da Costa	Ginástica olímpica na internet: proposta de um ambiente virtual de aprendizagem	2002	Educação Física	-	-
27	Maria Regina De Almeida Viana	O mestrado e o doutorado na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais - 1979 a 1995: uma avaliação pelo egresso	2000	Medicina	-	-

⁴⁵ Como considerei somente os trabalhos da área da Educação não verifiquei o PPG dos trabalhos das demais áreas.

⁴⁶ Como somente considerei os trabalhos da área da Educação não apresento o foco dos trabalhos das demais áreas.

Apêndice 3 - Quadro de análise dos trabalhos com a expressão *professor universitário iniciante* do banco de teses da CAPES⁴⁷

	Autor/a	Título	Ano	Área de concentração	Tipo de trabalho e Programa	Foco
1	Bruna Varoto da Costa	A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes e experientes	2010	Educação	Dissertação - PPG em Educação da UNESP	Investiga a manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores da Escola Básica de Educação Física, tendo como objetivo averiguar na docência de professores de Educação Física iniciantes e experientes a mobilização dos saberes docentes, considerando o processo de construção do conhecimento.
2	Elizabeth Miranda de Lima	De aprendiz a mestre: trajetórias de construção do trabalho docente e da identidade profissional	2002	Educação	Tese - PPG em Educação da PUCSP	Investiga como professores iniciantes no magistério superior constroem e interpretam as dinâmicas e os fundamentos do trabalho do ensino.
3	Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo	Os saberes docentes dos professores iniciantes do Ensino Superior: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco	2005	Educação	Dissertação - PPG em Educação da UFPE	Analisa o processo de construção dos saberes docentes dos professores universitários em início de carreira sob as influências dos contextos institucional e social.
4	Lacy Ramos Jube Ribeiro	Relação entre pensamento e linguagem na aprendizagem da leitura e da escrita em alunos iniciantes do Ensino Superior	2007	Educação	Dissertação - PPG em Educação da UCG	Analisa a aprendizagem da leitura e escrita de alunos ingressantes no ensino superior.
5	Maria Aparecida Colares Mendes	Docência no Ensino Superior: revelando concepção dos professores na construção da ação docente em cursos de graduação da Unimontes	2002	Educação	Dissertação - PPG em Educação da UFMG	Investiga a concepção de docência de professores de cursos de graduação apontados pelos alunos como portadores de uma ação docente significativa para a formação dos mesmos. Não foca no professor iniciante.
6	Regina Celia Pereira Baptista dos	A escola pública, o trabalho docente e os professores	2007	Educação	Tese - PPG em Educação da USP	Investiga o significado do trabalho docente, em especial o dos professores iniciantes, na escola pública.

⁴⁷ Elaborado por Nadiane Feldkercher.

	Santos	iniciantes				
7	Roselene Maria de Vasconcelos Reis	Cartografia da Informática Educativa em Fortaleza: mapeando cenários, identificando saberes dos atores formadores e interpretando a trama da história	2005	Educação	Dissertação - PPG em Educação da UECE	Investiga a implantação do curso Informática na Educação em Fortaleza.
8	Rosiane de Fátima Ponce	Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica	2010	Educação	Tese - PPG em Educação da PUC-SP	Investiga professores do Ensino Superior das Ciências Médicas sem formação pedagógica para o exercício docente. Foca o professor universitário em geral.
9	Sandra Heloiza Criscuolo Parreiras	Desafios ao ensino universitário: propostas inovadoras junto a ingressantes	1999	Educação	Dissertação - PPG em Educação da PUC - Campinas	Estudo com estudantes ingressantes com dificuldades de aprendizagem.
10	Selma Alas Martins Cestaro	Estratégias de aprendizagem e autonomia do aprendiz em uma atividade de leitura em língua francesa	2003	Educação	Tese - PPG em Educação da USP	Estudo sobre a aprendizagem da leitura de estudantes universitários.
11	Sônia Maria Breda	Educação em pesquisa nos cursos de graduação: estudante universitário e saber investigativo	2008	Educação	Tese - PPG em Educação da UFPR	Estudo sobre a pesquisa discente, sobre a pesquisa em educação.
12	Eveline Mattos Tápias Oliveira	De aprendiz a mestre: trajetórias de construção do trabalho docente e da identidade profissional	2006	Linguística Aplicada	⁴⁸	⁴⁹

⁴⁸ Como considerei somente os trabalhos da área da Educação não verifiquei o PPG dos trabalhos das demais áreas.

⁴⁹ Como somente considerei os trabalhos da área da Educação não apresento o foco dos trabalhos das demais áreas.

13	Joelma da Silva Santos	Impactos do estudo da escrita produzidos nos textos de graduandos em Letras	2009	Linguagem e Ensino	-	-
14	Rosemeire Morone	Representações cartográficas e leitura do espaço geográfico	2002	Geografia	-	-
15	Rosemeire Morone	O uso de croquis cartográficos no Ensino Médio	2007	Geografia	-	-
16	Sônia Regina Nóbrega de Oliveira	Da dificuldade de produção oral à construção do indivíduo-aprendiz-adulto em língua francesa	2008	Línguas Estrangeiras Modernas	-	-
17	Valéria Christina Parreiras Costa Bouzada	Professor iniciante: desafios e competências necessárias ao desenvolvimento da carreira docente de nível superior e a inserção no mercado de trabalho	2008	Administração	-	-

Apêndice 4 - TCLE para professores⁵⁰

Pesquisadora responsável: Nadiane Feldkercher

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Professora orientadora: Beatriz Zanchet

E-mail: nadianefel@yahoo.com.br

Concordo em participar do estudo que tem como tema **o jovem professor universitário iniciante e sua relação com os alunos de graduação** e estou ciente de que estou sendo convidado/a a participar voluntariamente.

PROCEDIMENTOS: Fui informado/a de que um dos objetivos da pesquisa é “compreender como ocorre a relação professor-alunos no período de transição de estudante a jovem professor universitário iniciante”⁵¹. Estou ciente de que a minha participação envolverá a observação de algumas aulas por parte da pesquisadora, a concessão de uma entrevista a ser gravada em áudio e a aplicação de um questionário em uma das minhas turmas de graduação (se eu-professor/a e a pesquisadora considerarmos melhor, substituiremos o questionário por uma “conversa coletiva” com um grupo de alunos). Estou ciente também de que as informações concedidas não me prejudicarão pessoal ou academicamente. As informações coletadas pela pesquisadora serão organizadas, analisadas e publicadas, em parte ou na sua totalidade.

BENEFÍCIOS: As informações por mim concedidas para a pesquisa suscitarão resultados a serem incorporados ao conhecimento científico da área.

DESPESAS: Não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial.

CONSENTIMENTO: Recebi explicações sobre a pesquisa e a pesquisadora está disponível para sanar todas as minhas dúvidas. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Assino as duas vias desse Termo para que uma seja arquivada por mim e a outra pela pesquisadora.

Nome do participante: _____ Identidade: _____

E-mail: _____ Telefone: _____

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA INVESTIGADORA: Expliquei a natureza, objetivos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato comigo pelo e-mail nadianefel@yahoo.com.br ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel pelo telefone (53) 3273-2752.

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL _____

⁵⁰ Elaborado por Nadiane Feldkercher, a partir do modelo de TCLE fornecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel.

⁵¹ Ressalto que, como explicado no corpo do texto, durante o desenvolvimento da pesquisa os objetivos da pesquisa foram se redefinindo.

Apêndice 5 - Questionário com alunos

Pesquisa sobre a iniciação à docência de jovens professores na universidade

Pesquisadora: Nadiane Feldkercher

Orientadora: Beatriz Zanchet

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

TERMO DE CONSENTIMENTO

Aceito participar do estudo que tem entre seus objetivos investigar as *relações estabelecidas entre os jovens professores universitários iniciantes e seus alunos em aula*. Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial e que minhas respostas não me prejudicarão de nenhuma maneira, quer pessoal, quer academicamente. Sei que minhas respostas são de grande importância e serão usadas somente para os fins da pesquisa. Reconheço que as informações por mim concedidas serão analisadas pela pesquisadora e, em grande medida, serão incorporadas ao conhecimento científico da área. Em qualquer momento poderei sanar dúvidas com a pesquisadora através do e-mail: nadianefel@yahoo.com.br.

Nome do participante: _____

Contato (e-mail ou/e telefone): _____

Assinatura: _____

Coloco-me a disposição para uma possível conversa sobre a temática da pesquisa. () SIM () NÃO

(recortar para não identificar os respondentes)

Dados de identificação

- Sexo: () Masculino () Feminino

- Idade: ____ anos

- Estado civil: _____

- Conclui o Ensino Médio no ano: _____

- Cursando, na UFPel, o curso de graduação em: _____

- Você já iniciou ou realizou outro curso superior?

() Sim, mas não conclui.

() Sim, estou cursando.

() Sim, mas já conclui.

() Não.

Para responder as questões considere como “professor” somente o professor “(nome do professor)”. Considere como “turma” e como “alunos” o seu grupo de colegas da disciplina de “(nome da disciplina)”.

Nas questões descritivas você pode levar em consideração vários aspectos, como, por exemplo: a aproximação, o distanciamento, a linguagem, a disponibilidade, o diálogo, a amizade, as expectativas, a “camaradagem”, a juventude, os gostos, as particularidades da aula, o interesse dos alunos, aspectos mais pessoais da relação professor-alunos, a abertura pessoal, os ressentimentos, as mágoas, a sensibilidade ou a comoção, os aspectos afetivos e emocionais, o clima da aula...

1. O que você destaca como positivo na relação da sua turma com o professor? Por quê?

2. Você acha que algo poderia ser melhorado na relação entre o professor e sua turma? O que? Por quê?

3. Sem considerar aspectos do âmbito do conteúdo, você tem aprendido outras coisas com o professor? Se sim, quais?

4. Na sequência, você encontrará uma série de afirmações referentes a práticas de sala de aula, a relações entre professor e seus alunos e outras. Por favor, leia atentamente cada uma das afirmações e marque somente uma das alternativas como resposta.

	Total- mente de acordo	Parcial- mente de acordo	Mais ou menos	Parcial- mente em des- acordo	Total- mente em des- acordo	Não sei
	1	2	3	4	5	6
1. Se necessário, o professor explica o conteúdo de diferentes formas.						
2. O professor utiliza uma linguagem acessível.						
3. O professor consegue despertar o interesse dos alunos em aula.						
4. O professor dá oportunidade para que as dúvidas sejam sanadas.						
5. O professor mantém uma boa relação com a turma.						
6. O professor percebe quando os alunos estão aborrecidos com a aula e procura entusiasamá-los.						
7. O professor é jovem e essa condição ajuda no relacionamento dele com os alunos.						
8. A dimensão pessoal do professor é visível, ou seja, o professor tem abertura com a turma e, por vezes, conta fatos da vida pessoal em aula.						
9. Percebe-se que o professor possui expectativas em relação ao desempenho da turma.						
10. O professor disponibiliza contato por e-mail e/ou redes sociais.						
11. O professor é disponível para esclarecimentos em horários extraclasse.						
12. O professor se interessa/ouve o que o aluno diz.						
13. O professor é bem aceito pela turma.						
14. A relação que a turma estabelece com esse jovem professor é diferente das relações estabelecidas com os professores de mais idade.						
15. Nas aulas desse professor há um ambiente de respeito mútuo.						
16. Os alunos sentem-se bem, sentem-se à vontade na aula do professor.						
17. Os alunos mantêm um bom relacionamento com o professor.						
18. Os alunos desafiam, provocam o professor, no sentido de estimular a desordem ou a perda da paciência.						
19. Os alunos estão motivados para a aprendizagem, interessados na aula.						
20. Os alunos têm a possibilidade de negociar ou dialogar com o professor aspectos da aula. Exemplos: normas, prazos, atividades avaliativas...						
21. Os alunos questionam, participam da aula e de discussões.						

Apêndice 6 - Roteiro da entrevista com professores⁵²

Tema de pesquisa: Iniciação à docência de jovens professores na universidade

Pesquisadora: Nadiane Feldkercher

Orientadora: Beatriz Zanchet

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Dados de Identificação

- Nome:
- Gênero:
- Idade:
- Titulações/anos:
- Início/Tempo de carreira docente:
- Unidade de Ensino:
- Experiências anteriores (docentes ou não - duração):
- Cursos/disciplinas/turmas em que está atuando:
- Proporção aproximada de tempo que destina a cada tarefa em um semestre: Ensino _____
Pesquisa _____ Extensão _____ Gestão _____ = 100%

Questões

1. Como você caracteriza a turma de alunos observada? E em geral, como você descreveria seus alunos?
2. Há pouco tempo você era aluno. A sua vivência de aluno faz com que você se identifique ou não se identifique com os seus alunos? Em que aspectos?
3. Conta-me sobre a relação que tem com os alunos (positivos, a melhorar).
4. Você considera que a idade (ou a pouca diferença de idade entre você e seus alunos) interfere nas relações de vocês? E nas aulas (desenvolvimento dos conteúdos/disciplinas, etc)? De que forma?
5. Como têm sido as suas vivências de jovem professor universitário iniciante na carreira? Como se sente? Quais as dificuldades enfrentadas? (nas aulas, entre colegas, no departamento, na instituição)
6. (conversa sobre dúvidas e curiosidades que ficaram a partir das observações – particular a cada professor)
7. Gostaria de fazer mais algum comentário sobre os tópicos da entrevista?

Aspectos que podem ser considerados: a aproximação, o distanciamento, a linguagem, a disponibilidade, o diálogo, a amizade, as expectativas, a “camaradagem”, a juventude, os gostos, as particularidades da aula, o interesse dos alunos, aspectos mais pessoais da relação professor-alunos, a abertura pessoal, os ressentimentos, as mágoas, a sensibilidade ou a comoção, os aspectos afetivos e emocionais, o clima da aula...

⁵² Elaborado por Nadiane Feldkercher.

Apêndice 7 – Exemplos de codificação dos dados

Legendas para a codificação dos dados

Todo o texto referente aos dados coletados e digitalizados (provindos das observações, questionários e entrevistas) foi colorido de acordo com sua origem. Por exemplo, os dados coletados referentes ao caso da professora Fabiana receberam a cor roxa. Nos exemplos de codificação apresentados na sequência não colori todos os excertos de texto devido à legibilidade dos escritos.

Fabiana
Guilherme
Laura
André
Rafaela
Caio

Todos os dados foram codificados com realce de cores. Cada cor representa uma categoria de análise:

A transição de estudante a professor

A condição jovem dos professores

Os alunos de graduação

As vivências estudantis dos professores

As relações interpessoais entre professor e alunos

A aprendizagem da docência

As aulas desenvolvidas pelos professores

Exemplo de codificação do Diário de Campo⁵³

Primeira observação: Dia 04/12/12, 3ª feira, 14h-17h, aula prática no laboratório

Antes da aula

Eu e a professora conversamos antes do início da aula da primeira turma.

[...]

Ela contou-me do apoio do seu orientador de doutorado: “Ele me motiva dizendo: ‘Não desiste Fabiana, é assim mesmo’”. Contou-me também do apoio que tem de sua irmã e da uma colega professora do curso, que também são professoras iniciantes. Elas trocam experiências, conversam sobre angústias, dificuldades, problemas com alunos...

Relata que tem ansiedade em saber o “como fazer”, que já leu alguns livros mas ler é ler.

Conta que foi uma aluna que respeitava o professor, sempre chamava de professor. Acha que hoje os alunos não são mais assim.

Conta que não mistura vida pessoal/extra classe com os alunos.

Diz que aprende muito com os alunos: conteúdo, forma de ser professora e outros.

Destaca sua satisfação de ensinar a disciplina, foi o que estudou em sua pós-graduação.

Conta que no laboratório não tem todo o material necessário para as aulas práticas. A professora conta que não imaginava encontrar esse contexto “precário” para a realização do seu trabalho nesse laboratório da UFPel.

[...]

Durante a aula

Aula da Turma 1

22 alunos presentes

Professora dá atenção e conversa com uma aluna que quer tirar dúvida de conteúdo de outra disciplina antes da aula. Disponibiliza seu e-mail para contato e envio de material.

Uma aluna que não vestia calça não pode participar da aula. A professora orientou: “Assim fica difícil. Tenta conseguir emprestada uma calça com um colega, pode ser de cirurgia. Ah você assiste a aula seguinte.”

Professora saúda os alunos: “Boa tarde, tudo bem?” E começa o trabalho com o conteúdo.

Os alunos estão em volta de uma mesa grande central, alguns sentados e outros em pé, porque não tem banquetas para todos.

A professora contextualiza o que será trabalhado na aula. Ela está em pé, próxima da mesa e manipula os materiais que estão na mesa ao fazer explicações. Movimenta-se para trás e para frente, sem ter muito espaço. Olha para os alunos enquanto explica.

Eu (pesquisadora) fico em pé também, direcionando meu olhar a professora e observando a movimentação dos alunos. (* Repetimos isso nas 4 turmas dessa aula prática desenvolvida).

[...]

A professora diz que na próxima aula os alunos não precisarão entregar o relatório, só em 15 dias, com as duas aulas do laboratório seguidas inclusas.

Professora instiga os alunos a lembrarem do que já estudaram na aula prática, fazendo perguntas do tipo: “Pode ou não pode?” “Como se procede?” “Pra que serve isso?” Isso cativa a atenção de alguns alunos.

⁵³ O Diário na íntegra possuía maiores detalhamentos que foram aqui suprimidos para preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa. O registro escrito dessa aula observada apresentava outras informações que também foram suprimidas, pois a intenção desse apêndice é somente representar a forma de codificação-análise dos dados.

Alguns alunos perguntam quando estão com dúvida, no meio da explicação da professora. A professora dá liberdade para isso e responde as questões.

A professora explica a técnica que executarão, mostrando materiais, dando informações dos procedimentos, explicando cientificamente e teoricamente o processo da análise. Ao ter que mencionar nomes científicos, que são bem complicados, lê em duas folhas de ofício na qual escreveu esses nomes (cola). E diz: “não se preocupem em copiar, nem a professora sabe de cor, depois eu envio pra vocês por e-mail” A professora se sentiu bem a vontade para usar essa “cola”.

Posteriormente, ela convidou os alunos para “por a mão na massa”, usando essa expressão, e prepararem os tubos de ensaio para o desenvolvimento da técnica de análise. Chama os alunos a participarem: “a aula prática também é cobrada na prova, vocês vão precisar disso”. Não existe muito espaço no laboratório e as condições de materiais e estrutura não são as melhores. Os alunos ficam amontoados, nem todos conseguem ver o experimento.

Uma aluna aproxima-se de mim e passamos a conversar. Ela me contou que alguns colegas desistiram do curso por estarem longe de casa e por não se adaptarem.

Nem todos os alunos “participam” da aula. Algumas meninas ficam na mesa conversando sobre outros assuntos. A professora não interveio. A professora tenta chamar todos a participar “venham ver, chegam perto”. Mas nem todos se aproximam. Notei que alguns alunos estavam ali “cumprindo horas”. Poucos fizeram anotações. Outros estavam prestando atenção, respondendo as perguntas da professora, questionando e anotando.

Houve o riso e as brincadeiras durante a prática. Exemplos de brincadeiras: um aluno perguntou: “E se eu quebrar isso?”. A professora respondeu: “Custa 2000 reais”. Quando o aluno finalizou a tarefa brincou dizendo: “Professora! Confere, eu larguei isso funcionando.”

Uma aluna que veio pela primeira vez na aula perguntou para a professora o que poderia fazer para recuperar as aulas em que faltou. A professora lhe sugeriu que não faltasse mais.

*Essa foi a aluna que se aproximou de mim. Disse que é professora de Biologia, perguntou sobre minha formação. Curioso é que ela não é uma aluna com 100% de presenças em aula. Por isso acho importante acompanhar “uma” turma de alunos de cada professor e não “mais de uma” para também perceber detalhes como esse, que interferem na relação professor-alunos, no desenvolvimento da aula...

A professora conhece alguns alunos pelo nome e chama-os. Também observei que ela perguntou o nome de uma aluna. Como a turma é grande e essa é a 5ª semana de encontro da turma, talvez a professora ainda não conseguiu decorar o nome de todos. Alguns alunos tem o nome gravado no jaleco e isso facilita.

A professora participou/ajudou os alunos na execução da técnica. Também colocou a “mão na massa”. Ficou no meio dos alunos. Ela solicitou a ajuda dos alunos, inclusive para identificar o material usado. Antes e durante a execução alertou sobre os cuidados necessários para o desenvolvimento da prática. No final a professora deu mais explicações sobre o assunto, falou dos preços dessas análises e dos produtos envolvidos.

Informou que na próxima aula farão a análise dos resultados, ou seja, darão continuidade a análise das amostras iniciada nessa aula.

Informou que enviará o roteiro do relatório por e-mail.

Depois da aula

Ao final da aula alguns alunos ficaram na sala tirando dúvidas. A professora ouviu-os atentamente e respondeu os questionamentos.

Intervalo de 10 minutos e recebimento da turma 2. São 4 turmas nas tardes da aula prática.

[...]

Exemplo de codificação dos Questionários

1. O que você destaca como positivo na relação da sua turma com o professor? Por quê?

A professora é acessível em relação a sanar dúvidas que surgem. É bastante importante uma vez que auxilia no melhor entendimento do conteúdo. (Aluna 1 – professora Laura)

A liberdade de questionamento para sanar dúvidas. A linguagem simples com que ela tenta nos explicar para que possamos entender. Bom humor diário facilitando o bom relacionamento. (Aluna 2 - professora Laura)

Respeito. Nas aulas com a profe Laura a turma é mais respeitosa. Acredito que essa se dá em função da sua postura e exigência, além de que considero que haja a contraparte dela quanto ao respeito com os alunos: é pontual, receptiva a diálogo, além de ter uma boa didática. (Aluna 3 - professora Laura)

Por se tratar de uma professora jovem, existe uma certa aproximação estabelecida pela linguagem e que se reflete em uma maior mobilização da turma em se concentrar e se interessar pela aula, também trazida pelo bom humor quebrando a seriedade do momento de forma positiva. (Aluno 4 - professora Laura)

[...]

A responsabilidade da professora e dedicação/preocupação faz com que tenhamos um bom diálogo sobre as dúvidas/curiosidades da matéria de maneira séria e interessante. (Aluna 15 - professora Laura)

Professora tem disponibilidade para atender, tirar as dúvidas dos alunos. Professora é bastante coerente nas suas idéias e aceita sugestões quando precisamos ajustar questões como datas e horários de provas e aulas. (Aluno 16 - professora Laura)

[...]

[não respondeu] (Aluna 27 - professora Laura)

[...]

A acessibilidade com ela, para tirar dúvidas tanto da matéria quanto da disciplina, vista de prova e ver notas. Porque é importante para o aprendizado e contribui para melhor aproveitamento da disciplina. (Aluna 32 - professora Laura)

2. Você acha que algo poderia ser melhorado na relação entre o professor e sua turma? O que? Por quê?

Acho que não tem o que melhorar, porque me sinto satisfeito com nossa relação. (Aluno 1 - professor Guilherme)

Destaco a colaboração dos alunos ao professor. Porque é uma disciplina que necessita de muita atenção e requer, portanto um maior silêncio. (Aluno 2 - professor Guilherme)

O professor está bem, a turma do noturno já vem cansada, às vezes não se consegue acompanhar o raciocínio do professor. (Aluno 3 - professor Guilherme)

A aula é 100% proveitosa, não há o que melhorar. (Aluno 4 - professor Guilherme)

Sim, em relação à turma por ser um curso noturno, as pessoas querem uma aula de ensino médio, e isso atrapalha muito o professor, sendo que sua disciplina precisa de um estudo maior. (Aluno 5 - professor Guilherme)

Não, pois a turma tem se entendido bem o conteúdo dado pelo professor, sempre que fica alguma dúvida se pede novamente que ele explique. (Aluna 6 - professor Guilherme)

Coletivamente eu não sei, mas a minha visão particular nada precisa ser mudado, estou plenamente satisfeito com a aula/didática do professor. (Aluno 7 - professor Guilherme)

Tudo na vida pode ser melhorado, mas o ambiente em sala de aula é bom, aberto, então neste caso acho que está bom assim. (Aluna 8 - professor Guilherme)

Não, acho **um bom professor**. (Aluna 9 - professor Guilherme)

[...]

Não, acho que dentre os professores que nós temos **o Guilherme está entre os mais acessíveis e dedicados, demonstrando sempre interesse no nosso aprendizado**. (Aluna 17 - professor Guilherme)

3. Sem considerar aspectos do âmbito do conteúdo, você tem aprendido outras coisas com o professor? Se sim, quais?

Não. (Aluna 1 - professor André)

[...]

Sim, **análise crítica, procura mais afundo**, já que **a disciplina é inteiramente nova**. (Aluna 5 - professor André)

Sim, em relação **à experiência profissional**. (Aluna 6 - professor André)

Não. (Aluna 7 - professor André)

[...]

Não (Aluna 12 - professor André)

Sim, aprendi a considerar o que há de novo na profissão e **ficar atenta a novas descobertas e possibilidades da área**. (Aluna 13 - professor André)

Pessoalmente **admiro uma pessoa nova com todo conhecimento que ele tem**. (Aluna 14 - professor André)

[...]

Não. (Aluna 19 - professor André)

Sim. (Aluna 20 - professor André)

Exemplos de codificação das Entrevistas

Exemplo1:

[...]

E você poderia me contar um pouco sobre suas alunas de graduação? De maneira geral, quem são essas alunas? Quais seus interesses? ...

Não sei. Difícil de responder a pergunta. Várias delas me perguntaram assim, onde eu tinha me formado, quais eram..., que algumas queriam seguir especialização, mestrado. Outras eu já vi que elas me perguntavam bem a parte clínica, o que precisavam pra elas começar a atuar [...]. Eu acho que metade desta amostra vai procurar se especializar, fazer especialização, mestrado e seguir estudando, e a outra metade eu vi que quer realmente atender na área clínica. É o que eu pude perceber da turma.

E em relação a aula, normalmente você tem a participação delas? Não teve problema em relação a isso? Elas entregam os trabalhos, cumprem com as tarefas discentes?

A maioria delas entregou os trabalhos. 80% da turma realizou todos os trabalhos que eu pedi, outros 20% que é aceitável, que era trabalho extra, não era trabalho incluído na nota, era algo extra pra acrescentar a nota. Então não era algo obrigatório pra elas, era um opcional, um extra. Eu considero que 80% seja um número razoável assim, de pessoas realmente interessadas. Claro que o ideal seria 100% mas eu acho que a maioria delas teve interesse em fazer as atividades extras.

Essas atividades extras são de praxe fazer ou foi em função das notas delas?

Eu sempre costumo fazer uns trabalhos extras. Pra estimular que elas estudem justamente pra prova. Às vezes incluindo no valor total da avaliação e às vezes é um extra.

Eu considero que a há pouco tempo você estava na condição de estudante. Você consegue ver coisas similares ou muito diferentes das suas vivências enquanto aluna e das alunas que você tem agora?

Eu vejo bastante similaridade. Muitas vezes eu me pego até pensando 'ah eu tô aqui agindo da mesma forma que a minha orientadora estava na época' Sabe? Coisas positivas e coisas negativas também. Eu percebo que eu tinha queixa da minha orientadora. Eu chegava pra ela pra mostrar o trabalho e eu tinha que situar ela do trabalho de novo, porque ela tinha muitos orientandos. E eu não gostava disso na época quando eu era aluna. E hoje eu vejo que eu tenho tantas alunas, com tantos projetos tão diferentes que eu realmente quando chega um aluno, preciso revisar o material daquele aluno pra eu poder me situar naquele trabalho. E muitas vezes assim eu dou conselhos que foram conselhos que a minha orientadora me passou. Então eu consigo ver bastante similaridade assim.

E mais em relação a sala de aula, você se identifica com o comportamento de algumas alunas? Ou você procura fazer ou não coisas que os seus professores faziam?

Eu procuro uma coisa diferente do que eu vivenciei na época que eu fui aluna. É que as minhas professoras, a maioria delas não tinham experiência profissional na área. Então pelo mínimo que eu tenho, de um ano e meio no hospital, eu sempre procuro trazer um exemplo da prática do que eu estou falando na teoria. Porque isso eu vejo que elas se interessam mais do que ficar só lendo ou passando teoria em cima de teoria. Trazer o exemplo da parte prática. Isso eu me lembro que eu senti falta. Eu lembro que eu tinha poucas professoras que já tinham um pouco de prática que traziam essa prática pra aula. Então sempre que eu me lembro, que eu consigo encaixar um exemplo no que eu estou falando eu procuro aproveitar e exemplificar. Essa é uma diferença.

Exemplo 2:

Eu considero que você e seus alunos têm certa aproximação de idade, gostam de coisas parecidas. Você considera que essa aproximação de idade interfere nas relações de sala de aula?

Ãhm. Eu acho que... **Eu acho até que ajuda no caso**, no sentido de que eles ainda são jovens mais pelo que eu vejo, **eles têm maturidade** pra respeitar a relação professor aluno. E eu creio que **tu sendo jovem tu entendes um pouco mais do que eles vivem, do mundo que eles estão inseridos atualmente tá?** Então isso de certa forma te ajuda a ter uma aproximação em termos de linguagem com eles, situações que tu podes citar em sala de aula se tu quiseres dar uma descontraída, falar alguma coisa mais divertida pra eles acordarem **né? Aí** isso ser jovem ajuda. E também **ser jovem te ajuda a ter uma disposição maior pra tá lá na frente no quadro, falar.** Eu creio que ser jovem nesse sentido também ajuda. Então eu acho que ser jovem não atrapalha não. **Acho que mais ajuda no sentido de tu tá mais próximo deles em termos de linguagem e ter bem mais disposição** pra uma aula porque realmente uma **aula** que eu dou, por exemplo, **é bastante cansativa, das oito da manhã até às onze e meia, onze e quarenta** realmente tem que ter bastante disposição. A parte ruim de ser jovem seria que **tu não tens a experiência de vivência em obra que um engenheiro teria ao longo dos anos** para relatar pros jovens. Mas isso não significa que um professor jovem não possa ter essa experiência. A tendência é que um professor mais velho tenha essa experiência, tenha também a experiência de relação com os alunos, mas acho que **nada que o professor mais jovem não possa superar** isso. [...]

E bem no início, quando você chegou, foi pela primeira vez para sala de aula, como foi? Existiu certo medo? Quais as sensações? Foi tranquilo?

Eu estava, vamos dizer assim, **bem nervoso**. Na real **eu tive as minhas experiências com estágio docente**, mas era algo diferente porque era algo assim mais, vamos dizer, sem compromisso porque era só uma aula no semestre inteiro, uma aula geralmente que o professor orientador te dava, era uma aula assim mais informativa do que formativa. E muitos alunos lá eu conhecia, trabalhavam na iniciação científica, então eu já tinha um contato lá do laboratório com eles. Aqui não, **aqui é uma situação totalmente diferente. Agora é tudo comigo**, a disciplina é comigo e o negócio tem que ser bem feito com gente que eu nunca vi na vida, não conheço. Aí o que eu tive que fazer, bom, tô nervoso então pra acabar o nervosismo, eu penso que pra acabar o nervosismo tem que começar a coisa. Então fui lá, respirei fundo e **tentei soltar a melhor aula possível. E até que tive uma resposta legal.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**A iniciação à docência de jovens professores na
universidade**

Nadiane Feldkercher

Pelotas, 2015