

A TRANSIÇÃO DE ESTUDANTE A PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Nadiane Feldkercher

Doutora em Educação. Email:nadianef@gmail.com

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Resumo

No momento em que se tornam docentes universitários muitos doutores, pela primeira vez, enxergam-se como professores, iniciando, nesse mesmo momento, seus processos de construção da identidade docente. Este trabalho buscou investigar o processo de transição de estudante a professor universitário, dentro da perspectiva da iniciação à docência. Ainda, analisamos a sequência formativa desses docentes, as sensações do trânsito entre a condição de estudante e a de professor e alguns desafios da iniciação à docência. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como contexto a Universidade Federal de Pelotas. A coleta de dados foi feita através de observações de aulas e de entrevistas com seis professores. Eles tinham até 32 anos, 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 docência universitária, identidade docente e iniciação à docência. Observamos que a transição identitária de esses sujeitos exige aprendizagens, superação de tensões, enfrentamento das inseguranças e equilíbrio pessoal e profissional. Identificamos que eles resgatam suas experiências estudantis para fazerem-se professores. A construção de suas identidades docentes se constitui também pelo trânsito de ida e volta entre suas condições de professor e de aluno. Por ainda estarem nesse processo transitório, mesclam suas identidades de estudante e de professor. Eles estão no início de carreira e é nela que vão construindo suas novas identidades, suas identidades docentes.

Palavras-chave: Formação docente. Iniciação à docência. Transição de estudante a professor. Identidade docente.

THE TRANSITION FROM STUDENT TO PROFESSOR

Abstract

When doctors become professors for the first time, many of them see themselves as professors from the beginning, and at the same time the process of creation of their teaching identity starts. This work sought to investigate the transition process from student to professor, from the perspective of teaching initiation. Also, it was analyzed the formative sequence of these professors, the transition feelings between the condition of student and professor and some challenges of teaching initiation. The qualitative research had as source the Federal University of Pelotas. The data was collected through class observation and interviews with six professors who are 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. It was observed that the identity transition of these subjects requires learning, overcoming tensions, coping with insecurities and personal and professional balance. We have identified that they redeem their student experiences to become professors. The construction of their teaching identities is also constituted by the round trip between their

conditions of professor and student. Because they are still in this transitory process, they merge their identities as student and professor in the beginning of their career, building their new identities, their teaching identities.

Keywords: Teacher training. Teaching initiation. Transition from student to professor. Teaching identity.

LA TRANSICIÓN DE ESTUDIANTE A PROFESOR UNIVERSITARIO

Resumen

En el momento en que se convierten en docentes universitarios muchos doctores, por primera vez, se ven como profesores, iniciando en ese mismo momento sus procesos de construcción de la identidad docente. Este trabajo buscó investigar el proceso de transición de estudiante a profesor universitario, dentro de la perspectiva de la iniciación a la docencia. También analizamos la secuencia formativa de esos docentes, las sensaciones del tránsito entre la condición de estudiante y la de profesor y algunos desafíos de la iniciación a la docencia. La investigación, de abordaje cualitativo, tuvo como contexto la Universidad Federal de Pelotas. La recolección de datos fue hecha a través de observaciones de clases y de entrevistas con seis profesores. Los alumnos de hasta 32 años, tenían hasta 2 años y 7 meses de experiencia docente, no poseían formación pedagógica y eran recién doctores que, después de cursar, secuencialmente sus estudios de graduación y postgrado, ingresaron en la docencia superior. Los datos, trabajados a través del análisis de contenido, fueron interpretados y discutidos a partir de teorías sobre docencia universitaria, identidad docente e iniciación a la docencia. Observamos que la transición identitaria de esos sujetos exige aprendizajes, superación de tensiones, enfrentamiento de las inseguridades y equilibrio personal y profesional. Identificamos que ellos rescatan sus experiencias estudiantiles para hacerse profesores. La construcción de sus identidades docentes se constituye también por el tránsito de ida y vuelta entre sus condiciones de profesor y de alumno. Por todavía estar en ese proceso transitorio, mezclan sus identidades de estudiante y de profesor. Ellos están al principio de su carrera y es en ella que van construyendo sus nuevas identidades, sus identidades docentes.

Palabras clave: Formación docente. Iniciación a la docencia. Transición de estudiante a profesor. Identidad docente.

Palavras iniciais

Cursar sequencialmente cursos de graduação, mestrado e doutorado e em seguida ingressar na docência universitária é uma realidade possível. No momento em que se tornam docentes universitários 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. Esses jovens professores que ingressam na carreira docente estavam durante um

período de tempo significativo (por considerar o período de tempo da graduação comado ao tempo do mestrado e doutorado) 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”. Podemos adicionar, também, que antes, em seus cursos de mestrado e doutorado, dedicavam-se à pesquisa, desenvolvendo conhecimentos e saberes referentes ao pesquisar. Agora, como professores, necessitam desenvolver conhecimentos e saberes referentes ao ensinar.

Esse recém-estudante e agora professor universitário sente-se professor? Ele se identifica mais com o ser aluno ou com o ser professor? Quais são os conflitos identitários que ocorrem nessa transição? Estes foram alguns dos questionamentos que moveram este estudo.

A partir da perspectiva da iniciação à docência, o objetivo deste estudo foi investigar o processo de transição de estudante a professor universitário¹. A partir desse objetivo geral, como objetivos específicos tivemos os de analisar a sequência formativa desses docentes, analisar as sensações do trânsito entre a condição de estudante e a condição de professor e, analisar alguns dos desafios da iniciação à docência.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e com um caráter exploratório e descritivo, foi desenvolvida no contexto da Universidade Federal de Pelotas e teve seis professores como colaboradores, pertencentes a distintas áreas do conhecimento (Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde e Engenharias). Os critérios de inclusão dos colaboradores da pesquisa foram: 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. Assim, os professores participantes da pesquisa 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. Eles foram identificados com os seguintes nomes fictícios, respeitando o gênero: André, Caio, Fabiana, Guilherme, Laura e Rafaela.

A coleta de dados foi feita através de observações de aulas (totalizando 119 horas-aulas observadas) e de entrevistas individuais com cada um dos professores (totalizando 6

¹ Este estudo faz parte da pesquisa de doutorado desenvolvida pela autora, com o financiamento da CAPES.

horas e 40 minutos de gravação). Nas observações buscaram-se elementos da atuação docente desses professores que caracterizassem a transição identitária que vivenciavam. Nas entrevistas deu-se espaço para que os professores narrassem e descrevessem esse processo de constituição identitária.

Os dados coletados foram trabalhados através da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), perpassando a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O processo de constituição identitária docente

Nossos questionamentos em torno do trânsito identitário vivenciado por recém doutores em início da carreira docente e de suas identificações com a docência podem ser pensados a partir de alguns apontamentos feitos por Shulman (2005). O autor traz uma possibilidade de reflexão 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).

O autor aponta para o processo de desenvolvimento profissional do professor, que é um processo e, portanto, é gradual. As expressões perícia, observação, câmera lenta utilizadas podem caracterizar as condições de início de carreira do professor que paulatinamente aprende a docência.

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). O autor enfatiza que a transição de estudante a professor é gradual e adiciona que a constituição identitária do profissional professor relaciona-se também com sua dimensão pessoal e com seu contexto profissional.

Sobre essa dimensão pessoal e profissional que perpassa a constituição docente Nóvoa (1995, p. 33) pondera:

no professor, não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc.

O autor adiciona que “a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais” (p. 33) Através de Nóvoa (1995) entendemos que o professor, a partir da sua singular vivência da profissão, tem sua identidade profissional construída tanto por saberes teóricos e práticos – relacionados a dimensão profissional - quanto por aquilo que se é e se valoriza – relacionados a dimensão pessoal.

Ainda, Nóvoa (1995) argumenta que o processo identitário dos professores perpassa o que ele denomina de triplo “AAA”. Para o autor o primeiro A é referente à **adesão** “porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores” (p. 34). O segundo A é referente à **ação** porque o professor escolhe “melhores maneiras de agir”, jogando entre “decisões de foro profissional e do foro pessoal” (p. 34). E, o terceiro A é referente à **autoconsciência** “porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo a sua própria ação” (p. 34). No início da carreira docente é possível que todas as dimensões desse triplo AAA sejam vivenciadas de maneira intensa pelos professores iniciantes, contribuindo para que eles, processualmente, constituam-se como professores.

Logo após mencionar esse triplo AAA, Nóvoa (1995, p. 34) aponta que o processo identitário dos professores é “um lugar de lutas e conflitos” e “é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Se é um espaço de lutas, é também um espaço de conquistas e frustrações. Se é um espaço de conflitos, é um espaço de enfrentamentos. Assim, a constituição da identidade docente é um processo; a identidade docente é adquirida e desenvolvida gradualmente por cada sujeito que se insere nas atividades de ensino.

A partir dessas compreensões referentes ao processo identitário docente e a partir do entendimento de que os recém doutores que ingressam pela primeira vez na carreira docente

vivenciam uma transição identitária – que perpassa a transição da condição de estudante e/ou pesquisador para a condição de professor – é que desenvolvemos o estudo aqui apresentado.

A transição identitária entre a condição de estudante e a de professor

Cursar sequencialmente os estudos de graduação, mestrado e doutorado e logo ingressar na docência superior representa um movimento de troca de papéis do sujeito que estava estudante na universidade e passa a ser docente. Posteriormente ao curso de doutorado, a docência foi o primeiro emprego dos seis professores pesquisados. Alguns deles, durante seus estudos desenvolveram algumas atividades profissionais de maneira pontual, como, por exemplo, de consultoria ou atendimento preciso de um caso.

Chama a atenção que quatro professores relataram que tiveram que concluir seus cursos (de doutorado ou pós-doutorado) para assumir a docência – o que pode significar um aligeiramento em suas formações. Eles, nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104), “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”. Em suas falas percebemos que o vir a ser professor é algo que se dá sequencialmente, é resultado de uma “escadinha” (Guilherme) ou de “um curso depois do outro” (André). Pelo relato de suas trajetórias, que seus cursos de doutorado os levaram “automaticamente” ao ingresso na docência universitária. Esse movimento não ocorre somente com esses recém-doutores, esse fato é amplo e recentemente tem tomado consistência 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 (FELDKERCHER, 2015). 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) constataam 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, contudo 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 relembra-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 compreendemos que essa transição não tem uma duração determinada, ela é um processo que difere de sujeito para sujeito. Portanto as análises aqui apresentadas pretendem descrever e avaliar algumas das vivências referentes a esse trânsito que foram relatadas pelos entrevistados.

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 para passar para professor assim em questão de pouquíssimo tempo. Apesar de fazer pós-graduação eu ainda era aluna de pós-graduação [...]. Meu primeiro semestre 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 para professor [...]. Preparei-me para ser um pesquisador e fui assimilado pela universidade (Guilherme).

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

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, entre outros, 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, 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 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, lembramos de alguns estudos realizados com professores universitários iniciantes. Marcelo García (2009) 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), entendemos 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 incorporam 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. Com isso vemos que 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 constatamos que alguns 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).

Esses desafios estão vinculados 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 percebemos o descompasso entre o ser professor e o ser pesquisador: mesmo sendo um pesquisador, na condição de professor ele 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. Isso nos leva a crer que também nas atividades da pesquisa esses profissionais terão que reiniciar-se.

Esses últimos dados apresentados visualizamos 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”. 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.

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 para 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 para 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 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).

Notamos que as experiências iniciais de ensino 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 (2009), 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 percebemos que o ingresso na sala de aula como professor gera tensões a esses profissionais; eles perceberam 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”. 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. Possivelmente 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 identitária. 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”. 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 por seus alunos. Para eles mesmos é uma novidade reconhecerem-se como professores pois estão transitando para a condição docente, estão construindo-se como professores. Ainda estar nessa transição de identidade também lhes causa inseguranças quanto à aceitação por parte dos alunos.

Por outro lado, essa aceitação ou não do professor iniciante 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 contaram vemos 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 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-nos, 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”. 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 para ele. [...] Quando eu cheguei foi um professor da área que me orientou. A disciplina, o conteúdo não foi um choque para 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 para fazer do jeito que eu quisesse, do meu jeito de dar aula, seguindo a ementa. [...] No começo foi difícil até para 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”. 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), percebemos 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 identificamos 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. Aproximamos 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 defendemos que a formação docente deva se dar na própria prática ou a partir da experiência. Sinalizamos 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, concordamos 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).

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).

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. Encontramos 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.

Notamos 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, percebemos 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 ouvimos 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-nos que todos os casos relatados se referem a vivências que os professores tiveram em seu tempo de graduação. A partir do relato desses casos, notamos que as lembranças da época de estudante ainda são recentes para os professores. Em alguns casos 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 ouvimos os professores relatando suas experiências discentes, observamos que os alunos dispensavam atenção à fala dos professores. De certa forma, entendemos 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, ressignificações e novas formas de fazer.

O pensar como aluno, as constantes lembranças das vivências estudantis, o vai e vem das condições de professor-aluno 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 vemos 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. 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. 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. Entendemos que com outras palavras foi isso o que Fabiana e Caio 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. Ele percebe que existe uma imagem de professor universitário como um profissional muito inteligente, competente e, por isso, diferente ou distante das demais pessoas. Entendemos 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 ter se tornado um professor universitário. Notamos 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, para fazer o meio de trabalho o mais agradável (Caio).

De alguma maneira, percebemos 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, verificamos 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.

Sínteses sobre a transição identitária de estudante a professor universitário

As considerações aqui apresentadas representam a realidade de seis jovens professores iniciantes na carreira docente da UFPel que haviam feito sequencialmente seus estudos de graduação e pós-graduação e, também sequencialmente, ingressado na docência. Estavam, portanto, vivenciando suas transições da condição de estudantes de doutorado para a condição de professores universitários. Ao acompanhar os seis professores ouvimos e vimos distintas histórias, percepções, vivências e experiências referentes a essa transição.

Alguns docentes caracterizaram a transição da condição de estudante para a de professor como “traumática”, “estranha”, “de uma hora para outra”. Consideramos que essa transição é difícil e desafiadora, pois o recém-professor é provocado instantaneamente a ter sua autonomia docente numa profissão e num contexto de trabalho desconhecidos. Entendemos 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.

Todos os professores - alguns de maneira mais explícita e outros de maneira mais discreta - ainda transitam ou vivenciam um vai e vem entre suas condições de aluno e de professor: situação que lhes causa inseguranças, tensões e, obviamente, muitas aprendizagens. Percebemos que eles resgatam as suas experiências estudantis para fazerem-se professores. Eles também 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.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

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. 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**.

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: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. p. 1-15.

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. 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; 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.

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.

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

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.

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.

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; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação Superior: a entrada na docência universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010. p. 1-15.

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, 2009.

MAYOR RUIZ, Cristina. Las condiciones profesionales del profesorado universitario. Un estudio con profesores principiantes y con experiencia. **Profesorado**, Granada, España, v. 5, n. 2, p. 1-22, 2001.

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, 2009.

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.

NEVES, Cláudia Herter Centeno; FELDKERCHER, Nadiane; FACIN, Helenara Plaszewski; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. Inserção a docência universitária: desafios, apoios e práticas. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO UFPEL (ENPÓS), 16., 2014, Pelotas. **Anais...** Pelotas: Editora da UFPel, 2014. p. 1-4.

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: Papirus, 1995. p. 29-41.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**, Granada, España, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

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.

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

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.

Recebido em: 26.06.2017

Aceito em: 26.09.2017