



NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESCORTINANDO EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO INÍCIO DA PROFISSÃO

(AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES OF NOVICE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION: UNVEILING EXPERIENCES, CHALLENGES, AND LEARNING AT THE BEGINNING OF THE TEACHING PROFESSION

Iure Coutre Gurgel¹

Isabel Maria Sabino de Farias²

Resumo: Quais aprendizagens, desafios e experiências são construídos pelos professores iniciantes na Educação Superior em fase de inserção profissional? Mobilizados por essa provocação, tecemos o presente texto, cujo objetivo buscou compreender de que maneira o professor iniciante desenvolve seu conhecimento profissional nos primeiros anos de docência na Educação Superior. Como caminho epistêmico-metodológico, utilizamos as narrativas (auto)biográficas (Josso, 2004) como dispositivo de pesquisa-formação, tendo suporte da pesquisa narrativa envolvendo seis professores iniciantes da Educação Superior que atuam em uma instituição pública potiguar. As narrativas dos participantes evidenciaram que o início da carreira docente no magistério superior é entremeado de desafios e situações heterogêneas que favorecem a construção de conhecimentos teóricos e experienciais, os quais reverberam no processo de aprendizagem profissional dos participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas; Professores iniciantes; Educação Superior.

Abstract: What learning, challenges, and experiences are constructed by novice teachers in higher education during their initial professional integration? Motivated by this question, this study seeks to understand how novice teachers develop their professional knowledge in the early years of teaching in higher education. As an epistemological-methodological approach, we utilized (auto)biographical narratives (JOSSO, 2004) as a research-formation device, supported by narrative research involving six novice higher education teachers working in a public institution in the state of Rio Grande do Norte, Brazil. The participants' narratives revealed that the beginning of a teaching career in higher education is interwoven with challenges and heterogeneous situations that foster the construction of theoretical and experiential knowledge, which, in turn, resonate in their professional learning processes.

Keywords: (Auto)biographical narratives; Novice teachers; Higher education.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu (CAP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: iuregurgel@uern.br

² Doutora em Educação Brasileira (UFC), com Estágio Pós-doutoral pela Universidade de Brasília (UNB), na área de currículo, avaliação e desenvolvimento profissional docente. Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada ao Centro de Educação (CED) e ao Programa de pós-Graduação em Educação (PPGE). Pedagoga (UECE). Líder do grupo de pesquisa Educação Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Trabalho (GT 8) Formação de Professores da ANPEd; Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq –1D. E-mail: isabel.sabino@uece.br



1 Introdução

Aprender a ser professor na Educação Superior é um processo contínuo, onde, para mim, inicia durante nossa formação inicial, quando vamos estudando, aprendendo as teorias, vivenciando as práticas dos estágios supervisionados, as atividades de pesquisa e extensão onde nos aproxima da escola. No meu caso, tive essa oportunidade de integrar grupos de pesquisa, vivenciei os estágios e sempre que pude participei de atividades de extensão voltadas ao desenvolvimento de ações na escola. Então, assim, essas vivências para mim foram essenciais para ir me ajudando a pensar: Realmente quero ser professora! Foi nas vivências de sala de aula e participando das atividades de pesquisa e extensão na universidade que [foi] crescendo e aprendendo a profissão docente como um caminho de crescimento, reflexão e de desenvolvimento profissional para me tornar a professora que sou hoje. Reconheço que ainda há muito o que aprender, que os desafios da sala de aula perdurarão, mas são essas experiências que nutrem e constroem a nossa profissão. Tenho orgulho de ser professora da Educação Superior (Jussara³, Entrevista Narrativa, 2023).

A narrativa que abre a seção introdutória deste escrito refere-se a um excerto de entrevista narrativa realizada com a professora da Educação Superior Jussara, em que a mesma narra como ocorre, em sua opinião, o processo de aprendizagem da docência do professor que atua na universidade. As vozes ecoadas pela professora imprimem quão dinâmica e subjetiva caracteriza-se à docência, enquanto uma profissão que se aprende no processo de união entre teoria e prática, tornando-se, assim, elementos imprescindíveis ao fazer docente.

Nessa direção, o presente texto traz resultados de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica realizada ao nível de doutorado em Educação em uma instituição pública nordestina, cujo objetivo se assenta em compreender como o professor iniciante desenvolve seu conhecimento profissional nos primeiros anos de docência na Educação Superior.

É fato que constituir-se/aprender a ser professor é um processo que implica curiosidades, inquietações, diálogos e aprendizados constantes, tecidos durante o processo de desenvolvimento profissional, por meio da reflexividade e do exercício da docência. Nesse sentido, este escrito emerge a partir de algumas provocações que orbitaram em torno de nossas vivências enquanto docente que atua na Educação Superior e que se encontra em processo de inserção profissional. Em busca de compreender como estes profissionais foram se desenvolvendo, constituindo seus conhecimentos profissionais sobre a docência nesse contexto é que sublinhamos algumas reflexões sobre esses aspectos, a saber: será que se sentiram solitários no início da docência? Com que situações profissionais mais aprenderam/aprendem durante os primeiros anos? Quais

³ Nome fictício da professora iniciante colaboradora desta pesquisa.



práticas esses professores iniciantes adotaram para favorecer a participação de tais estudantes com autonomia, qualidade e inclusão no processo de ensino e de aprendizagem?

Nessa perspectiva, essas foram provocações que estiveram no centro da construção deste artigo e que nos convidam a refletir sobre a importância da etapa da inserção profissional para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes da Educação Superior, por meio do resgate das narrativas (auto)biográficas dos professores colaboradores dessa investigação.

A temática da docência na Educação Superior tem ganhado maior centralidade nesses últimos anos, sobretudo com implementação das políticas voltadas a formação de professores. Nesse sentido, a formação do professor deve estar alinhada a uma perspectiva de desenvolvimento profissional que tem, na formação inicial, o começo de um processo contínuo e evolutivo (Pimenta; Anastasiou, 2002).

Como caminho epistêmico-metodológico, utilizamos a pesquisa narrativa como dispositivo de pesquisa e formação, por reconhecermos que este dispositivo, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos científicos, procura construir significados e sentidos, de modo que as ações envolvendo o processo de formar e (trans)formar-se vão sendo tecidas durante a ação da pesquisa (Josso, 2004).

Consideramos neste estudo que o trabalho com as narrativas (auto)biográficas nos convida a dialogar com Delory-Momberger (2016), quando esta autora sinaliza que a atividade (auto)biográfica situa o indivíduo como ser social singular que constrói sua singularidade em contextos sociais. Ou seja, é por meio dessas memórias e revisitações ao eu pessoal que a dimensão formadora da pesquisa, propiciada, sobretudo, pela narrativa de si no coletivo (Souza, 2006), vai se capilarizando e favorecendo a aprendizagem conjunta e reflexiva do professor.

Com o intuito de refletir e desenvolver um processo de auto escuta e potencializar o debate, o presente texto foi organizado em cinco seções. Na primeira, consta a introdução, a segunda, apresentamos os assentamentos teórico-metodológicos do escrito, prosseguindo temos as narrativas (auto) biográficas dos colaboradores da pesquisa destacando sobre o início da docência e os desafios da profissão na Educação Superior, e por fim, as considerações finais sobre o estudo. Apresentamos na seção a seguir, o caminho metodológico empreendido pela pesquisa.



2 Os assentamentos teórico-metodológicos

Como procedimentos metodológicos, a presente pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa (Minayo, 2015) tendo como esteio a pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015) a partir das narrativas (auto)biográficas de seis professores iniciantes da Educação Superior de uma universidade pública localizada no estado do Rio Grande do Norte. Assumimos assim, que o trabalho por meio das narrativas corrobora para a compreensão da pesquisa como lugar privilegiado de formação onde o pesquisador-formador, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa (Josso, 2004), por meio desse movimento de transformação do eu pessoal e profissional.

Primeiramente ressaltamos que a pesquisa foi autorizada pela instituição campo de pesquisa, onde os participantes assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) e seguimos todos os princípios éticos e políticos empreendidos para a realização da investigação envolvendo seis professores que estão no início da docência (com até cinco anos de experiência), em caráter efetivo e que atuam em diferentes cursos de licenciatura da instituição (Pedagogia, Letras/Língua Portuguesa e Matemática).

A escolha pelo trabalho com a pesquisa narrativa deu-se sobretudo por esta ser reconhecida como um dos dispositivos que potencializam a postura autorreflexiva dos sujeitos. Então, mais do que uma técnica de recolha de informação, define-se pelo seu caráter aberto, subjetivo, emancipatório e não estruturado, a fim de constituir-se como um espaço em que o sujeito possa refletir sobre acontecimentos que afetam a constituição de identidades profissionais no contexto das experiências vividas (Souza, 2011, p. 217). Assim sendo, no lugar do esquema pergunta-resposta, é uma conversa mais próxima ao cotidiano que deve ser levada em conta no ato da entrevista, a fim de que se priorize o ato de “contar e escutar a história” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 95).

Importa ainda registrar que o processo de reflexividade empreendido nessa investigação com os sujeitos colaboradores, nos permitiu reconhecer a potencialidade que as narrativas (auto)biográficas possuem no sentido de que “cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113).

Ancorados nessa concepção, este escrito configura-se como um estudo fundado nos aportes da pesquisa (auto)biográfica, com esteio na história de vida em articulação



com as narrativas de formação (Souza, 2004) dos sujeitos participantes da pesquisa. O trabalho por meio da pesquisa com narrativas (auto)biográficas inscreve-se neste espaço, onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a universidade enquanto espaço de crescimento pessoal e profissional (Souza, 2004, p. 410). Nessa direção, assumo, com Souza e Sousa (2021):

[...] a pesquisa (auto)biográfica como método para a construção e socialização das narrativas relacionadas às condições de trabalho docente na contemporaneidade, a escrita de si se funda, primeiro, por se constituir uma importante forma de acessar dos(as) próprios(as) docentes como percebem/interpretam essas condições em suas trajetórias de experiências profissionais; segundo, por propiciar a esses e essas professores(as) um exercício da memória que pode produzir uma maior compreensão e questionamentos sobre sua condição docente além da possibilidade da criação de disposições para a “transformação do cotidiano e do futuro” (Souza; Sousa, 2021, p. 410).

Esse pensamento de Souza e Sousa (2021) demarca que “escrever-se” é um modo de transformar o vivido em experiências, lembrando e constituindo-se como um exercício de alteridade e de memórias que marcaram a vida – assim, marcando sua temporalidade enquanto sujeito construtor de sua história.

Em adição a essa questão, destacamos ainda a relevância da escolha pela pesquisa narrativa como caminho epistêmico metodológico proposto para este estudo, por esta possibilitar ao pesquisador “também dar um passo para trás e olhar suas próprias histórias na pesquisa, as histórias dos participantes, assim como a mais ampla paisagem a qual todos eles vivenciam” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 114).

Com a intenção de compreender como o professor iniciante desenvolve seu conhecimento profissional nos primeiros anos de docência na Educação Superior, a presente pesquisa foi desenvolvida com os professores iniciantes do Campus Avançado de Patu (CAP), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a partir de um processo de escuta e valorização das narrativas, experiências e desafios vividos por esses docentes em seu fazer laboral. São professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras e Matemática, totalizando 6 docentes iniciantes, 2 de cada curso, sendo um de cada sexo.

É importante mencionar que somente no curso de Letras entrevistamos 2 professoras, devido ao referido curso não ter nenhum professor homem, o que reforça nesta pesquisa a questão da feminização do magistério como um fenômeno social, histórico, político e cultural. E, por fim, sobre a escolha dos pseudônimos para a pesquisa,



os colaboradores sugeriram elencar o nome de um professor da Educação Superior que tivesse marcado de maneira significativa o percurso formativo dos mesmos.

A partir do desenvolvimento da pesquisa narrativa para este estudo, por reconhecer que a mesma é uma das possibilidades mais viáveis por nos fazer compreender que o trabalho docente é marcado por um tempo e lugar em que se exige um compromisso político e pedagógico, implicando, muitas vezes, satisfação, tensões e desafios para as professoras na realização do exercício da docência, sinalizo que é importante valorizar as experiências que viveram/vivem os professores integrantes deste estudo, permeado pelos diálogos por eles narrados sobre esse período de inserção profissional e os reflexos na prática pedagógica, de maneira que vamos nos apropriando da utilização das entrevistas narrativas como dispositivo necessário para a produção dos dados da pesquisa, bem como por ser considerada uma ferramenta metodológica que oportuniza aos sujeitos participantes narrarem suas experiências pessoais e coletivas, elaborando, assim, conhecimentos sobre si e sobre seus mundos sociais, possibilitando, por meio de suas experiências, a construção de um conhecimento singular e necessário ao exercício profissional (Souza, 2014).

Ao escolher a proposição da entrevista narrativa a ser desenvolvida com os participantes deste estudo, encontramos arrimo sobre tal escolha nas proposições aludidas também por Appel (2005), quando evidencia como introduzir a entrevista narrativa. Para este autor, a referida metodologia torna-se relevante em suas duas fases, sendo elas a preparação e a operacionalização da entrevista. Este autor defende que:

Antes de fazer a entrevista narrativa autobiográfica, devem ser empreendidas atividades para produzir uma situação de confiança. São atividades em que haja contato com os participantes da pesquisa, informando-os sobre o contexto da investigação. Antes de começar, é aconselhável, para “despertar” e relaxar, desenvolver uma conversação acerca de uma situação cotidiana, demonstrando um interesse genuíno na pessoa e em suas experiências. É necessário registrar a entrevista e, portanto, é essencial pedir permissão para usar o gravador. Na fase de preparação, também é preciso esclarecer o procedimento da entrevista e garantir o anonimato do processamento de dados e os termos de publicação (Appel, 2005, p. 9, tradução nossa, grifo do autor).

Essa demonstração de interesse genuíno pela pessoa entrevistada e por suas experiências constitui marcas indeléveis da entrevista narrativa, por se configurar como um caminho colaborativo e regado pela escuta, diálogo e rememoração das experiências. Diante dessas explicitações, consideramos que iniciar uma entrevista narrativa exige do pesquisador um planejamento delineado e reflexões sobre como iniciar, desenvolver e concluir o diálogo sem demarcar tempo determinado ou questões a serem respondidas



pelo entrevistador. Em outras palavras, comungamos com Appel (2005), ao elucidar em seus estudos as três partes importantes da entrevista narrativa. São elas:

A entrevista começa sempre com a narrativa principal. Depois de haver ratificado o esquema de comunicação para o participante contar sua história de vida pessoal. **O entrevistador não faz perguntas, nem interrompe a narrativa.** Assegura ao entrevistado que está ouvindo com atenção (por meio de sinais: “mhm”, “sim”, aceno de cabeça, etc.). Às vezes é necessário reagir emocionalmente (interjeições, admiração, simpatia). A principal história termina quando o narrador nota, por exemplo, “esta tem sido a minha vida”. Só então vem a parte de fazer perguntas, que tem duas fases. Primeiro faça perguntas iminentes. Estas são perguntas que convidam o narrador a contar histórias adicionais sobre pontos ou episódios que não foram bem compreendidos no contexto geral da narrativa inicial. [...] Agora, você também pode ter elaborado previamente perguntas para aprender assuntos específicos. A última parte da entrevista pode ser considerada o início. É aconselhável conversar um pouco mais com o narrador após as perguntas e depois de ter perguntado se ainda há algo a falar, ou qualquer coisa que você gostaria de acrescentar, mesmo depois de desligar o gravador. Após concluir a entrevista, passar para a parte da comunicação cotidiana. (Appel, 2005, p.9, tradução nossa, grifos do autor).

Com essa intenção, encontramos apoio em Souza e Passeggi (2015), pois são interlocutores que me ajudam a pensar no modo como a entrevista narrativa que emerge do diálogo entre os participantes da pesquisa pode se tornar um caminho fértil de aprendizados, reflexões e de vivências construídas na universidade que fortalecem e corroboram a aprendizagem do professor da Educação Superior. Para os autores,

A narração da experiência, imersa em estruturas de significações produzidas, insere-se em um campo de realidade fronteira, implicando, de um lado, o sujeito que narra e, do outro, o sujeito que escuta. Nesse sentido, “a linguagem deixa de ser concebida, unicamente, como instrumento de expressão do pensamento para ser entendida como fator estruturante das visões de mundo, um modo de perspectivar a realidade” (Passeggi; Souza, 2017, p. 9).

Por essa compreensão da fertilidade da entrevista narrativa como esse movimento contínuo que envolve o diálogo, a escuta e a reflexividade, ampliando assim, para os sujeitos, suas visões de mundo, Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 94) apontam em seus estudos que a entrevista narrativa é um tipo de procedimento que surge a partir de provocações específicas, em que “o contar histórias irá sustentar o fluxo da narração, sustentando-se em regras tácitas subjacentes”, a partir de um esquema autogerador elaborado pelo entrevistador.



3 O início da docência e os desafios da profissão: narrativas (auto)biográficas de professores iniciantes na Educação Superior em discussão

Todo início na profissão caracteriza-se como um período atravessado por expectativas, desafios, tensões, aprendizados e também por sonhos. Essa etapa inicial, caracterizada como inserção profissional, refere-se...

Paralelamente ao campo científico atual, a área da formação de professores também passa por diferentes e profundas transformações. No Brasil, os estudos sobre professores/as iniciantes começaram a ganhar fôlego nos anos 2000 (Calil; André, 2016), a partir de uma quantidade expressiva de pesquisas que começa a germinar nesse contexto, demonstrando um interesse significativo dos professores iniciantes em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos (Cunha, 2015).

Meu primeiro ano como professora da Educação Superior foi desafiador, tendo em vista a sobrecarga de atividades que tive que assumir para além das aulas, como atividades de pesquisa, extensão, e me envolver no NDE, o que, para mim, me adequar e situar nessa fase inicial exigiu muita disciplina e organização de uma rotina. Vi o quanto um professor iniciante, ao chegar à universidade tendo que dar conta de todas essas atividades, sofre no início e precisa de ajuda, de apoio e de orientação, porque senão não consegue desenvolver um trabalho de qualidade. Durante os meus dois primeiros semestres, precisei pedir ajuda, conversar com outros professores de outros departamentos e fiz muitas leituras de documentos, resoluções e do regimento da universidade para ir me inteirando, pois não me foi passado nada de informação ao assumir a função. Então, assim, essa fase inicial foi bem desafiadora, mas também construí grandes aprendizagens (Rosa, Entrevista narrativa, 2023).

Partindo das ponderações acima apontadas pela professora iniciante Rosa, reconhecemos que nem todo começo é fácil, que o início da profissão docente, denominado como inserção profissional docente, se caracteriza como um período de transição da formação inicial para a entrada na profissão. É um processo caracterizado por tensões e constrangimentos, mas também por aprendizagens intensivas, em que os professores iniciantes questionam a sua formação e a prática docente.

Esse período faz parte de uma etapa de desenvolvimento cuja aprendizagem ocorre em um *continuum* (Cochran-Smith; Lytle, 1999), com o desenvolvimento profissional do professor enquanto profissional da educação, sendo a escola o *locus* de sua formação, como explicam Cruz, Farias e Hobold (2020). Sobre o conceito de inserção profissional docente, as autoras brasileiras acrescentam:



[...] se reporta ao período que abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente de trabalho desconhecido, interferindo diretamente no seu processo de socialização profissional. (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 3).

É no período da inserção profissional que o professor iniciante, ao ingressar como efetivo, chega ao ambiente de trabalho com expectativas e idealização da realidade semelhantes às vividas na condição de estudante e quanto ao que aprendeu durante a formação inicial. Soma-se a essas questões que o período de iniciação à docência implica aprendizados intensos, pois é durante os primeiros anos de inserção na docência que o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, à cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão (Cruz; Farias; Hobold, 2020).

Olha, Rosa, os dois primeiros anos são superdifíceis. Só que a gente ouve, mas não acredita. Eu ouvi aquilo que ela disse, mas não imaginava o quanto era difícil. E eu costumo muito dizer que, às vezes, o sonho da gente dá trabalho. É verdade. Então, o meu sonho era ser professora efetiva de uma universidade, mas digamos que foi e está sendo ainda muito difícil. Às vezes, o seu sonho nem sempre te faz bem, né? Pode fazer mal também. Então, o que é que eu posso dizer? (Rosa, Entrevista Narrativa, 2023).

Meu período de inserção profissional na Educação Superior foi bem desafiador e enfrentei muitas dificuldades e tive em alguns momentos o sentimento de solidão. Percebi assim, a partir dessa fase inicial, que para as coisas andarem, no meu caso, tive que ter a iniciativa de procurar os regimentos, procurar o plano do curso, procurar toda a normatização da instituição, digamos, a legislação da universidade, se informar acerca de tudo, como as coisas funcionam, porque esse tipo de coisa não dá tempo também de alguém chegar e dizer: É assim, assim, assim. Faça isso, isso e isso. Então, eu fui aprendendo aos poucos. Por exemplo, eu precisava de orientações iniciais. A gente foi compor o NDE. Eu não sabia o que era NDE. Eu fui entrar em algumas funções que eu não sabia como proceder. E, aí, eu mesma fui buscando regimento, plano de curso, enfim, os documentos para ficar por dentro. Também tem uma questão de que, quando a gente entra, parece que tudo que não tem ninguém para fazer é jogado para você. Eu digo que é jogado porque você tem que aceitar, não tem outra opção. E aí eu fiquei com muita disciplina, fiquei sobrecarregada. Imagine você chegar de fora num curso novo, com um monte de trabalho para fazer, então foi bem desafiador mesmo. Foi quando despertei e refleti: Agora caiu a ficha do que é o trabalho do professor universitário! (Rosa, Entrevista Narrativa, 2023).

Os excertos pontuados pela professora Rosa sobre seu período de inserção profissional no magistério superior me permitiram relembrar quando também iniciei a docência universitária, há aproximadamente cinco anos. Correlacionando-os com outras narrativas posteriores da colaboradora, consigo identificar os desafios e tensões sofridos pela docente e pude compreender que a falta de segurança a que ela se refere tem uma relação próxima com o sentido de responsabilidade social para a docência na educação superior, quando a mesma sinaliza os inúmeros atributos dos quais teve de dar conta em



seu trabalho e, na maioria das vezes, se via sozinha, sem apoio, de modo que esse sentimento de solidão prejudicou-a de início para que se sentisse realizada em ingressar profissionalmente como efetiva na universidade.

Ao refletir sobre o relato da professora Rosa, outro trecho que nos chamou atenção foi quando a docente utilizou o termo ‘cair a ficha’, o que pode significar um agir adequadamente na direção de seu compromisso social com a docência, o que reitera a maturidade de sua reflexão. Após todos os obstáculos vividos nessa fase de inserção profissional, ela descobre o tamanho da responsabilidade do trabalho do professor e, não obstante, sua insegurança em posicionar-se como docente universitária.

Com destaque ao que fala a colaboradora Rosa, no sentido da ausência de orientações voltadas à fase inicial de sua chegada à universidade sobre o funcionamento do seu trabalho, encontramos esteio para essas narrativas nos estudos desenvolvidos por Alarcão e Roldão, quando alertam que o início da carreira docente é um momento decisivo e determinante para a construção da identidade e da profissionalidade docente. Sobre essas questões, as autoras também destacam que é inevitável os professores em início de carreira sofrerem algumas dificuldades, o que torna necessária a busca por soluções ou a construção de alternativas que colaborem para (re)pensar o trabalho docente, a prática, assim efetivando o desenvolvimento profissional. Sobre isso, as mesmas pontuam que:

As dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira são de várias ordens: científico-pedagógica (gestão de ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação); burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação); emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional); social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação). É habitual falar-se em resolução das dificuldades por tentativas e erro neste período, em que aos saberes aprendidos na formação inicial é preciso dar uma orientação prática e contextualizada (Alarcão; Roldão, 2014, p. 111).

A partir das reflexões apontadas pelas autoras portuguesas, vemos que os desafios, dilemas e expectativas sentidos pelo professor iniciante na Educação Básica também são sentimentos vivenciados pelo professor da Educação Superior, sendo necessário tornar a universidade, enquanto espaço institucional e *lôcus* de trabalho desses profissionais, em um contexto que possibilite o trabalho coletivo, a discussão entre pares, o acolhimento e valorização pessoal e profissional (André, 2018). Condições necessárias para favorecer o seu crescimento e se constituir em um ambiente de desenvolvimento profissional docente,



como apontam Garcia e Vaillant (2012, p. 127), ao pontuarem que “os professores principiantes necessitam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre o seu ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes”.

Quando eu entrei, não teve nenhum direcionamento. Só a recepção, o acolhimento, digamos. Então, o período inicial foi bem desafiador, pois só recebi algumas orientações iniciais pelo departamento em relação ao plano, o projeto... desculpa, o projeto do curso, a gente recebe a instrução de ler esse projeto, a matriz, enfim, os documentos necessários para o funcionamento do curso, mas instrução, curso, alguma coisa específica para quem está entrando, não tem. Às vezes, nas formações, tem uma outra formação para usar o sistema, para, enfim... mas, por exemplo, atividades como orientação acadêmica, essas outras atividades também paralelas ao trabalho do professor, a didática no Ensino Superior, senti falta. Não tive nenhuma formação voltada a essas questões, o que, de certa forma, tive a sensação de estar sozinho. Vi assim que recebi informações iniciais, mas me senti em alguns momentos perdido diante de tantas atribuições que também são função do professor, também não tem nenhuma orientação. A gente vai ou na intuição, ou autodidata mesmo, tentando aprender sozinho. (Elias, Entrevista Narrativa, 2023).

A narrativa acima elucidada pelo professor Elias me faz refletir sobre os intensos e diversos desafios que o professor iniciante enfrenta na Educação Superior, principalmente por esse momento de solidão e isolamento que o professor que ingressa na universidade vivencia, carecendo, assim, de orientações, diálogos e de participar de formações e planejamentos que possam situar de forma mais organizativa esse profissional. Assim, reconheço que a docência no contexto contemporâneo da Educação Superior passa a assumir responsabilidades além das que tradicionalmente lhe eram atribuídas.

O docente passa a ser responsável por desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que assegure aos estudantes (independentemente das suas camadas sociais, origens étnicas e condições biológicas, sensoriais, cognitivas e físicas) o acesso ao conhecimento científico, sem renunciar à qualidade correlativa aos cursos superiores. Nesse cenário, a interação com o contexto de atuação constitui elemento essencial ao processo de formação e exercício profissional (Almeida; Pimenta, 2014). Não há como exercer uma docência dissociada das transformações sociais, econômicas e culturais que envolvem a universidade contemporânea.

Tardif (2012, p.11) nos alerta para o fato de que a inserção profissional docente “é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Nessa perspectiva, evidenciamos que as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm



influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.

Em adição a essas ponderações, corroboramos com Wiebush (2016) quando em seus estudos acerca da inserção profissional docente na Educação Superior, sinaliza ser o período de inserção na carreira caracterizado como uma etapa marcada por ambiguidades e por diversos sentimentos, como medo, insegurança, enfrentamentos e angústias em relação às questões teóricas e práticas, como a organização do trabalho pedagógico, o conteúdo, o modo de ensinar e de avaliar a aprendizagem dos alunos, bem como a compreensão dos contextos dos estudantes e do contexto universitário no qual o professor atua.

Nessa direção, reforçamos a relevância das narrativas dos entrevistados como marcas indelévels para a operacionalização do estudo, de modo que, em diálogo com Passeggi, reconhecemos que:

O uso das narrativas autobiográficas em Educação implica uma ruptura histórica e um posicionamento político. Primeiramente e, sobretudo, com a visão conteudística. Qual a importância de se escrever sobre a formação? Há uma resistência muda, ou explícita, por parte de muitos professores universitários contra esse tipo de exercício de reflexão. Mas há também um movimento silencioso e constante que faz da vida acadêmica um permanente processo de biografização. [...] A finalidade de escrever sobre a própria aprendizagem é justamente a de poder (aprender) a situar-se, deliberadamente, do lado do processo e não do produto, da ação e não da produção, pois se volta para a relação da pessoa com o conhecimento. A escrita reflexiva sobre a experiência de aprendizagem, quer se trate de um memorial, um portfólio, um diário de pesquisa ou da história de vida profissional, “formam para a formabilidade, ou seja, para a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua “história”, considerada como “processo de formação” (Passeggi, 2008, p. 35).

Outro aspecto que consideramos relevante elucidar nesta pesquisa refere-se à grandiosidade das vozes ecoadas pelos participantes desse estudo por meio da entrevista narrativa como um espaço de pesquisa e formação para todos nós envolvidos nesse processo, pois, à medida que dialogávamos com um professor participante, tinha a oportunidade de, por meio das narrativas do entrevistado, rememorar minhas vivências e histórias de vida, como um momento de autoformação para os envolvidos, por exemplo, quando solicitamos aos colaboradores que me contassem suas histórias de vida, suas trajetórias, suas experiências de aluno(a) e de professor(a).

Por fim, as narrativas elucidadas pelos professores participantes desta pesquisa nos permite estreitarmos um diálogo sobre a temática da formação de professores iniciantes na Educação Superior, sinalizando assim, ser essa etapa um período que



necessita de maiores investimentos, estudos e reconhecimento do professor como um sujeito inacabado que tem sempre o que aprender e ensinar sobre a docência, e, como adverte Mizukami (2013, p.23), os “processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos”. Começam antes das “licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência”.

4 Considerações finais

Este escrito teve como objetivo compreender como o professor iniciante desenvolve seu conhecimento profissional nos primeiros anos de docência na Educação Superior, permitindo-nos reconhecer que ainda são incipientes os estudos voltados à temática da inserção profissional na Educação Superior.

Nesse sentido, as narrativas dos professores participantes do estudo evidenciaram o início da docência no magistério superior como sendo um momento singular em sua formação, nutrido por diferentes sentimentos, dentre eles o medo, angústia, expectativas e o isolamento, mas também por aprendizagens construídas a partir de diferentes situações vividas no contexto institucional que favoreceram o crescimento pessoal e profissional afetando diretamente a identidade profissional desses docentes.

A partir das narrativas dos colaboradores, foi possível depreender que essa fase inicial da docência na universidade é caracterizada como um período de choque de realidade, no sentido de os professores vivenciarem em seus contextos profissionais de atuação diversos desafios, sejam eles de ordem burocrática, institucional, pedagógica ou até mesmo pessoal, que impliquem diretamente em seu processo formativo, reverberando, assim, no desenvolvimento profissional docente.

Outro aspecto importante sinalizado a partir desta pesquisa diz respeito a importância que as narrativas (auto)biográficas ocupam nesse processo de formação docente atuando como um dispositivo de pesquisa-formação favorecendo o processo de reflexividade docente e por possibilitar ao professor iniciante, na condição de narrador, adentrar nas situações e refletir sobre elas, compreendendo a si e ao outro, em um movimento de (trans)formação potencializado por meio do diálogo, da escuta sensível, das experiências, desafios e partilhas construídos por meio das relações vividas entre o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade.



A pesquisa, por conseguinte, propiciou uma singular aproximação com cada participante a partir dos itinerários formativos construídos durante as entrevistas narrativas, e que se tornaram um dispositivo autoformativo, pois, à medida que dialogávamos com cada professor iniciante participante desta investigação, tínhamos a oportunidade de rememorar situações que vivenciamos nessa fase de inserção profissional docente na Educação Superior, que foram essenciais para o nosso processo de aprendizagem da profissão, trazendo, assim, significativas experiências que emergiam durante os diálogos narrativos com os colaboradores, nos quais o aprender a profissão foi se dando nesse percurso individual e, ao mesmo tempo, coletivo, fazendo-nos reviver as mais diversas situações no início da docência no CAP/UERN.

Assim, foi possível sinalizar, a partir desta pesquisa, que os relatos dos participantes apontaram para a necessidade de acompanhamento na fase inicial da docência, bem como a necessidade de diálogos entre pares como um momento significativo para esses docentes aprenderem uns com os outros, por meio da escuta e das experiências construídas ao longo da carreira, e, por fim, a emergência de políticas institucionais que viabilizem melhores condições efetivas de trabalho para os iniciantes, por meio de uma inserção profissional assistida para os profissionais docentes que chegam à instituição, o que remete ao delineamento de uma política de desenvolvimento profissional docente contextualizada, colaborativa e respaldada por estratégias diversificadas de apoio e acompanhamento.

Referências

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: O ano de indução. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S.I.], v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.I.], v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243/4859>. Acesso em: 31 dez. 2024.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa: Experiências e história na pesquisa qualitativa** (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do ILEEL/UFU, Trad.). 2. ed. Uberlândia: UFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of research in education**, [S.I.], v. 24, n. 1, p. 249–305, 1999.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: Debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.I.], v. 14, p. 1-15, 2020. Disponível em:



<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1102>. Acesso em 10 jan. 2025.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v.1, n.1, p.133-147, jan./abr. 2016. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>. Acesso em: 02 jan. 2025.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423/5390>. Acesso em: 20 ago. 2024.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Trad. Pedrinho Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.

GARCIA, C. M.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, [S.I.], v.47, n.166, p.1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4322/pdf> Acesso em: 12 out. 2024.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p.11-49 ago./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/yurec/Downloads/17-Texto%20do%20artigo-59-60-10-20180518.pdf> Acesso em: 12 jan. 2025.

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A.; JUNIOR, C. A. da S.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. da G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PASSEGI, M. da C. F. B. S. Memoriais auto-biográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGI, M. da C., BARBOSA, M. N. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 34 - 76.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. IN: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 1985. p. 99-118.

SCHUTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, V.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis (RJ): Vozes; 2010. p. 211- 222.



SOUZA, E. C. de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão–narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/497>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Uneb, 2006.

SOUZA, E. C. de; SOUSA, R. C. de. Pesquisa (auto) biográfica, educação e saúde docente: escritas de formação e refiguração identitária. **Cadernos CERU**, [S. L.], v. 32, n. 1, p. 99-126, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/189276>. Acesso em: 15 ago. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2012.

VAILLANT, D. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, [S. L.], v. 25, n. 2, p. 79-97, 2021. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18442> Acesso em: 18 dez. 2024.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, [S. L.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

WIEBUSH, A. **Aprendizagem docente no ensino superior**: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

Recebido em: 8 de janeiro de 2025.

Aceito em: 10 de maio de 2025.