



Docência universitária: trajetórias de professores formadores iniciantes em cursos de licenciatura

Sebastião Silva Soares

Professor na Universidade Federal do Tocantins (Brasil)

Selva Guimarães

Universidade de Uberaba (Brasil)

Resumo

Buscou-se compreender neste trabalho a constituição da docência universitária na universidade brasileira e os desafios enfrentados por professores formadores atuantes em cursos de licenciatura em Pedagogia, História e Educação do Campo de duas universidades/*campi* federais localizadas na região Norte do Brasil. O estudo se insere no campo da abordagem da história oral de vida a partir das ideias de Fontana (2010), Guimaraes (2006), Huberman (1992), Thompson (1992) e Souza (2014). Para reflexão sobre a docência e o início de carreira na universidade, recorreu-se principalmente aos estudos de Bozu (2010), Cunha (2012), Estepa (2016), Garcia (1999), Zabalza (2004) e outros. Para a produção de dados, foram realizadas entrevistas orais com seis professores formadores atuantes nos cursos selecionados. Os relatos transcritos e textualizados foram analisados por meio de uma leitura interpretativo-compreensiva (SOUZA, 2004). As vozes dos professores formadores evidenciaram como a fase inicial da docência na educação superior é caracterizada por dilemas, desafios, aprendizagens e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Esse período é, porquanto, um tempo singular-plural de construção e ressignificação das identidades dos professores formadores.

Palavras-chave: Docência universitária. Professor iniciante. Licenciatura. Desenvolvimento profissional.

University teaching: trajectories of beginning formator teachers in the education programs

Abstract

We sought to understand in this work the constitution of university teaching at the Brazilian universities and the challenges faced by formator teachers working in education programs in Pedagogy, History and Rural Education at two federal universities/*campuses* located in the north region of Brazil. The study is inserted in the field of addressing the oral life history from the ideas of Fontana (2010), Guimaraes (2006), Huberman (1992), Thompson (1992) and Souza (2014). For reflection on teaching and the beginning of a career at the university, we invoked the studies of Bozu (2010), Cunha (2012), Estepa (2016), Garcia (1999), Zabalza (2004) and others. For the production of data, we carried out oral interviews with six teacher teachers working in the

selected courses. The transcribed and textualized reports were analyzed through an interpretive-comprehensive reading (SOUZA, 2004). The voices of formator teachers emphasized how the initial stage of teaching in higher education is characterized by dilemmas, challenges, learning and opportunities for personal and professional development. This period is, therefore, a singular and plural time for the construction and re-signification of the identities of formator teachers.

Keywords: University teaching. Beginning teacher. Education program. Professional development.

Enseñanza universitaria: trayectorias de docentes formadores principiantes en cursos de licenciatura

Resumen

En este trabajo, buscamos comprender la constitución de la enseñanza universitaria en la universidad brasileña y los desafíos que enfrentan los docentes formadores que trabajan en cursos de licenciatura en Pedagogía, Historia y Educación Rural en dos universidades/campus federales ubicados en la región norte de Brasil. El estudio se inserta en el campo de enfoque de la historia oral de vida basada en las ideas de Fontana (2010), Guimaraes (2006), Huberman (1992), Thompson (1992) y Souza (2014). Para reflexionar sobre la enseñanza y el comienzo de una carrera en la universidad, se utilizaron principalmente los estudios de Bozu (2010), Cunha (2012), Estepa (2016), García (1999), Zabalza (2004) y otros. Para la producción de datos, se realizaron entrevistas orales con seis docentes formadores que trabajaban en los cursos seleccionados. Los informes transcritos y textualizados se analizaron a través de una lectura interpretativa-comprensiva (SOUZA, 2004). Las voces de los formadores de docentes evidenciaron cómo la etapa inicial de la enseñanza en la educación superior se caracteriza por dilemas, desafíos, aprendizajes y oportunidades para el desarrollo personal y profesional. Este período es, por lo tanto, un tiempo singular y plural para la construcción y reformulación de las identidades de los docentes formadores.

Palabras clave: Enseñanza universitaria. Profesor principiante. Licenciatura. Desarrollo profesional.

Introdução

O início da carreira docente é um tempo significativo de aprendizagens, obstáculos e potencialidades. Essa uma fase é singular na construção da identidade¹ docente. Requer do profissional a mobilização de diversos saberes em diferentes ambientes onde se desenvolve a prática profissional. É tempo de constituição de um estilo próprio do ato de aprender e ensinar. No caso da docência universitária, as tensões, os conflitos e as inseguranças vivenciadas



por professores iniciantes tendem a elevar-se diante de situações-problemas nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão (RUIZ; MORENO, 2000).

No cenário brasileiro contemporâneo, os docentes iniciantes nas instituições públicas enfrentam vários desafios para atuar na gestão universitária como chefes de departamento, diretores de unidades, coordenadores de curso, dentre outras funções. Assim, o percurso inicial da carreira do docente universitário inclui o reconhecimento do professor frente à cultura institucional, o *status* social de validação ou reconstrução da identidade do ser professor/pesquisador e as experiências pedagógicas que oscilam entre processos apreendidos nas trajetórias formativas como estudantes ou em vivências profissionais.

A partir desses pressupostos, buscou-se compreender neste trabalho a constituição da docência universitária na universidade brasileira e os desafios enfrentados por professores formadores iniciantes, atuantes em cursos de licenciatura em Pedagogia, História e Educação do Campo de duas universidades/*campi* federais localizadas na região Norte do Brasil, território ainda considerado tímido no âmbito da pesquisa educacional (MASCARENHAS; MACIEL; BRASILEIRO, 2013).

O presente estudo dialoga com pesquisas sobre professores iniciantes tanto em âmbito nacional quanto internacional. Na esfera internacional, com investigações do grupo *Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento – Idea*, da Universidade de Sevilla, Espanha e, nacionalmente, com pesquisas da Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior – Rides; da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência Superior – Rides; do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral – Grafh; da Universidade do Estado da Bahia – Uesb; e da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – BIOGraph.

A escolha por investigar professores formadores iniciantes se justifica por ser uma fase de descobertas e incertezas para o profissional que dá os primeiros passos na docência (VAILLANT; GARCIA, 2012). No Brasil, os estudos sobre professores iniciantes são recentes, quando comparados às pesquisas internacionais (ESTEPA, 2016; BOZU, 2010; GARCIA, 1999). Pappi e Martins (2010, p. 51) constataram que as pesquisas sobre a temática se mostram “[...] quase como silêncios no campo investigativo da educação, abrindo perspectivas para o desenvolvimento de novos trabalhos”.

Gonçalves (2016), ao analisar as produções acadêmicas apresentadas entre 2012 a 2014, em congressos educacionais – dentre eles os encontros nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), os Encontros Estaduais de Didática e Práticas de Ensino (Endipes) e o Congresso de Professores Principiantes –, constatou que o número de pesquisas sobre a temática é ainda limitado, diante da complexidade da questão. Quando a temática no contexto do educação superior é focalizada nota-se uma carência de pesquisas (WIEBUSCH, 2016; AIRES, 2015; CUNHA, 2014; NUNES, 2011).

Segundo Cunha (2012), as investigações sobre a docência, no início da carreira universitária atingiram um patamar mais elevado com as políticas de expansão e democratização do educação superior no Brasil, especialmente a partir da implantação do Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que objetivou expandir e reestruturar o educação superior no território nacional.

Considera-se “iniciante”, neste estudo, o professor que se encontra na fase de zero a cinco anos de magistério superior da Rede Federal de Educação. Para tanto, foram observados alguns fatores como o tempo mais longo de carreira do docente universitário e o estágio probatório nos três primeiros anos, conforme estabelecido na legislação em vigor, além das múltiplas dimensões profissionais e pessoais que constituem a docência nesse nível de ensino (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2011).

O “formador” é o profissional responsável pela mediação da aprendizagem da docência do futuro professor ou do professor atuante em sala de aula (MIZUKAMI, 2005-2006). Esse professor desenvolve a prática pedagógica por meio de ações relacionadas às diretrizes curriculares nacionais, os projetos pedagógicos e respectivas matrizes curriculares do curso em atuação e aos processos formativos de aprendizagem (SNOECKX, 2003).

Para Altet, Paquay e Perrenoud (2003), os formadores de professores desempenham tarefas e competências variadas, e mobilizam múltiplos saberes no exercício do magistério. Há identidades, profissionalidades e perfis diversos. Nesse sentido, objetiva-se apresenta análises que possam, de algum modo, contribuir para outras investigações sobre o início da docência na universidade, em particular sobre os formadores de professores, que vivenciam o



aprender e ensinar como elementos multifacetados relacionados aos percursos de vida, à inserção e ao desenvolvimento profissional.

Delineamento metodológico, sujeitos e cenário da investigação

A abordagem metodológica do estudo se situa no campo da história oral de vida a partir das ideias de Fontana (2010), Guimaraes (2006), Huberman (1992), Thompson (1992) e Souza (2014). Os relatos transcritos e textualizados foram analisados por meio de uma leitura interpretativo-compreensiva (SOUZA, 2004).

O critério de escolha dos colaboradores foi o tempo de trabalho dos formadores nas universidades, que variou de dez meses a quatro anos, e o lugar de atuação. Dentre os seis colaboradores, quatro apresentara dez anos de tempo de trabalho na educação básica. Vale destacar que os professores poderiam ou não ter atuado na educação básica e na educação superior, mas, nessa última esfera, o tempo de exercício não poderia exceder cinco anos, para serem definidos como professores “iniciantes”. Os seis colaboradores possuíam até cinco anos de trabalho na educação superior, especificamente, em duas universidades/campi federais brasileiros situadas nos estados do Tocantins e Rondônia.

Dentre os seis professores (cinco mulheres e um homem), cinco deles são naturais de diferentes estados/regiões (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais e Bahia) em relação ao local de trabalho. Esse fato demonstra o deslocamento dos profissionais de lugares que concentram maior número de programas de pós-graduação em busca de oportunidades de trabalho no Norte do Brasil devido à expansão da educação superior e à sua respectiva interiorização (SILVA; BACHA, 2014).

A faixa etária dos professores é de 32 a 53 anos de idade. Trata-se de um público com idades variadas, o que marca singularidades nas trajetórias formativas e vivências profissionais. Todos são casados, três são mães e um é pai de família. O nível de escolaridade variou entre especialista, mestre e doutor. Para preservar suas identidades, os professores foram identificados com os pseudônimos Cássia, Clarissa, Eliana, Elisa, Mariana e Ronaldo.

A tessitura da fase inicial da docência universitária

No início da docência, o professor passa por várias situações e ciclos que implicam o fazer pedagógico e, conseqüentemente, a identidade pessoal e profissional (GARCIA, 1999). Essa fase inicial não representa apenas um processo para aprender a ensinar, mas também para se apropriar de valores e condutas institucionais da profissão docente.

A inserção na docência, para Huberman (1992), é marcada por um estado de sobrevivência e descoberta. Nesse momento, o professor é desafiado a uma nova realidade de atuação profissionalmente desconhecida. Muitos docentes começam a questionar o próprio papel no espaço da sala de aula, ao passo que encontram, nessa fase, a oportunidade de se descobrir profissionalmente, assumir de fato a docência, ter uma sala de aula sob sua responsabilidade e desenvolver propostas pedagógicas para determinada comunidade. Cumpre dizer que, para Huberman (1992), os primeiros anos da docência são conceituados como entrada ou tateamento.

6

Nas palavras de Garcia (1999), essa fase é encarada como um período de conflitos e aprendizagem para o professor que agora sai do lugar de aluno. Para o autor, o professor é desafiado, a cada momento, a responder às demandas institucionais e pedagógica em que a sua segurança e estabilidade emocional são postas à prova. O docente começa a articular os conhecimentos obtidos no processo de formação em confronto com os saberes vivenciados na prática pedagógica.

De fato, o início da carreira do professor, segundo Tardif (2014), apresenta um elo de equilíbrio ao desespero, uma vez que esse período pode dizer muito sobre quem será este profissional e como desenvolverá o trabalho em sala de aula. Nesse sentido, essa etapa da vida profissional é um espaço-tempo em que geralmente o professor se reconhece como profissional, assume as responsabilidades da docência e acredita que a escola vai além do que foi ensinado e teorizado em leituras acadêmicas.

A fase inicial da docência na educação superior sobretudo nas universidades federais brasileiras, pode representar ao professor iniciante um período de vivências entre tensões e aprendizagens permanentes, em virtude da transição da figura de aluno para o papel de professor (CUNHA, 2012). Bozu (2010, p. 58) diz que tal etapa “[...] é um processo de reorganização



dos conhecimentos, de atitudes, revisão e avaliação permanente sobre a construção da sua identidade como professor formador”.

Ruiz e Moreno (2000) argumentam que essa fase é caracterizada por um momento de dúvidas, inquietudes e angústias vivenciadas pelo professor formador na trajetória de vida e profissional. Ademais, a inserção na docência pode ser uma experiência problemática e estressante, pois, nem sempre, as expectativas do formador são atendidas na universidade, no desenvolvimento do ensino, na pesquisa e na relação entre professor e aluno, em virtude das dificuldades na disciplina a ser ofertada e no trabalho coletivo entre os pares (BOZU, 2010).

Apesar dos obstáculos mencionados, compreende-se que a inserção do professor na docência universitária pode ser um momento importante e significativo na consolidação profissional. As dificuldades podem se tornar alternativas na tomada de decisão, na revisão do fazer docente, no processo de socialização profissional e no desenvolvimento do ensino, quando se trata especificamente do professorado brasileiro (MONTEIRO, 2016; CERZER, 2015; CUNHA, 2014; RODRIGUES, 2010).

7

Dos desafios às possibilidades: o que revelaram as narrativas dos formadores iniciantes?

Nos relatos, ressoaram vivências profissionais que marcaram o percurso inicial na docência universitária como uma fase de descobertas, alegrias, entusiasmo, conquistas, dilemas e dificuldades (BOZU, 2010). No começo da docência superior, os professores formadores vivenciaram sentimentos de identificação ou ressignificação da profissão e identidade docente. É possível refletir, na sequência, que a fase inicial dos formadores na docência na educação superior ultrapassou os dilemas característicos dos professores iniciantes no âmbito acadêmico (RUIZ; MORENO, 2000). Nesse contexto, a narrativa de Cássia, por exemplo, demonstrou algumas dificuldades vivenciadas nos âmbitos pedagógico e institucional.

Dois professores cederam as disciplinas que ministravam e, com isso, assumi a disciplina de Estágio em Ambiente não Escolar. Trabalhava também a história da África, conteúdo último que não havia estudado no meu processo de formação. [...] Outro desafio

aqui, para mim, não sei se também é para os outros, é justamente a falta de infraestrutura da universidade – o curso é novo, de 2009, e vivenciamos processos de greve [...] como também a biblioteca, que é outro nó que nós temos na instituição (PROFESSORA CÁSSIA, 2017).

Conforme o excerto, a dificuldade inicial na docência na universidade concerne ao momento em que a professora assumiu uma disciplina voltada a uma temática que não dominava. Dentre outras questões da narrativa de Cássia, a falta de conhecimentos específicos e pedagógicos de uma temática específica (cultura afro-brasileira e indígena), relativa a estudos do Ensino de História (CEREZER, 2015), foi um dos desafios vivenciados pela professora no começo da docência.

8 A narrativa da formadora evidenciou especificidades da fase inicial da docência universitária vivenciada por muitos professores, como a necessidade de completar a carga horária de trabalho, a falta de habilidade pedagógica, o desconhecimento de determinadas temáticas, além da solidão pedagógica e problemas de infraestrutura. Em seu estudo, Wiebusch (2016) observou que os professores iniciantes demonstraram falta de conhecimento pedagógico para lidar com determinadas disciplinas nos cursos em que atuavam, bem como sentiram a carência de um trabalho coletivo e de investimento em infraestrutura institucional. Acredita-se que tal fato se agravou a partir da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 – PEC nº 241/55 – proposta pelo Governo Temer, com o propósito de limitar gastos públicos nas áreas sociais, a exemplo da educação, por um período de 20 anos.

Clarissa lembrou que os desafios iniciais da docência universitária se referem a manifestações e dilemas vivenciados na graduação, em particular entre o ensino e a pesquisa. É possível reconhecer que as dificuldades de inserção na docência universitária se constituíram em um processo desvelador de sentidos, carregado na trajetória da vida profissional.

Diferentemente de Cássia, a narrativa de Clarissa demonstrou desafios iniciais na docência universitária, como a falta de habilidade no domínio da turma. Esse aspecto se articula às dificuldades na organização e no desenvolvimento pedagógico, pois a docente enfrentou empecilhos no processo de ensino e aprendizagem ao propor um determinado exercício em classe.



Nunes (2011, p. 66), em uma investigação sobre o assunto, apontou que vários professores em início de carreira não se sentem aptos para lidar com a docência universitária, uma vez que “[...] desenvolveram a formação para atuar nos anos do fundamental e médio da educação básica e de repente se encontram desafiados a ministrar aulas na universidade”. Ademais, Clarissa relata que a imersão como docente na cultura organizacional da universidade foi burocrática e hierarquizada.

É perceptível os impactos da cultura institucional na trajetória de vida, na formação e no trabalho da docente, principalmente na sala de aula, na habilidade em lidar com o enfrentamento das situações, na compreensão dos ritos da universidade e em atividades no campo do ensino, na pesquisa e na produção acadêmica. Há, implicitamente, o “[...] choque da/com a realidade [...]” (GARCIA, 1999, p. 64), decorrente da expectativa em relação à realidade de trabalho e a insegurança em enfrentar situações do começo da carreira.

Outro aspecto na narrativa concerne ao impacto da produção acadêmica na constituição da docente como professora formadora na educação superior. Sobre isso, Monteiro (2016, p. 105), por meio de uma pesquisa sobre professores no início da carreira em uma universidade pública, afirma que “[...] é preciso reivindicar medidas e ações para munirlos de recursos instrumentais e cognitivos, a fim de que se sintam mais preparados para enfrentar as situações dilemáticas sobre as quais se reportam e que são próprias do mundo universitário”.

As narrativas das professoras evidenciam como as dificuldades poderiam ser justificadas por questões familiares, mudança de território e pertencimento, o que demarca novos olhares e significações às narrativas (PORTUGAL; SOUZA, 2013). Acredita-se que tal fato pode ser compreendido “[...] a partir da ênfase atribuída à titulação, à pesquisa e à produção científica na universidade [...]” (BEHRENS, 1998, p. 65), que são exigidos dos professores no desenvolvimento da carreira, em detrimento da prática do ensino. Ao relatar as dificuldades iniciais na docência universitária, a formadora Eliana elencou diversos desafios, a maioria decorrente da própria trajetória formativa.

Quando tomei posse e comecei a dar aula, levei certo ‘choque’, porque, como a minha graduação não é licenciatura, é bacharelado, não tenho nenhuma formação pedagógica, até porque a pós-graduação não fornece isso. Você faz um estágio de docência com um professor, mas aquilo não te prepara efetivamente

para a sala de aula. Você chega despreparada para dar aula (PROFESSORA ELIANA, 2017).

Eliana discorreu como os desafios vivenciados na docência universitária estão relacionados ao espaço da sala de aula e à aula em si, como lugares estranhos (CEREZER, 2015; GARCIA, 1999; BOZU, 2010), em razão da falta de conhecimento pedagógico para atuar no ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Nesse contexto, ressoou o “choque” dessa lacuna no fazer docente. Embora tenha demonstrado que realizou o estágio² de docência durante a pós-graduação, exclusivo aos alunos bolsistas, a professora compreendeu que esse período não foi suficiente para prepará-la para atuar na área.

Um curso ou uma capacitação não bastam para a formação para a docência, uma vez que o processo de aprendizagem docente diz respeito a ações permanentes de formação, revisão e avaliação (VEIGA, 2008). Mas, para bacharéis como Eliana, que pretendem atuar no ensino, reconhece-se a importância dos conhecimentos pedagógicos nos currículos dos cursos, a exemplo dos estudos de Toledo (2011), Moreira (2014) e Aires (2015), além do estágio de docência estabelecido por lei para os estudantes bolsistas ou não.

Passos, Princepe, Teles e Pereira (2017), num estudo sobre professores iniciantes que atuam em cursos de licenciatura de universidades públicas e privadas, constataram aspectos relacionados à intensificação de trabalho, às más condições da infraestrutura institucional e à ausência do trabalho coletivo e pedagógico, elementos que afetam as subjetividades dos docentes, a autoestima e a identidade profissional. No caso de Elisa, as dificuldades nos primeiros anos da docência universitária relacionavam-se ao fazer pedagógico e à cultura organizacional.

Acerca dos desafios e dificuldades vivenciados na docência da educação superior, como professora iniciante, percebo a questão da falta de informação; é ‘um calo muito grande’, porque estava acostumada com outra relação. Quando chegamos à universidade, somos novatos, não sabemos os trâmites, e nós nos ‘quebramos tanto’ para descobrir alguma coisa que alguém poderia dizer: ‘ô, faz assim’. A negação de informação é algo que, para mim, pode ser considerado o maior desafio (PROFESSORA ELISA, 2016).



A narrativa da docente sinalizou dificuldades vividas na docência universitária a partir da falta de informação e assessoramento pedagógico da instituição para o professor iniciante. Isso ocorre, sobretudo, em relação ao sentimento de solidão pedagógica e institucional, situação compartilhada pelos docentes iniciantes (ESTEPA, 2016; GARCIA, 1999) em relação a trâmites administrativos e de gestão das instituições. Daí a necessidade de políticas e programas de formação continuada para os professores universitários, iniciantes ou não, como os programas da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, da Universidade Federal de Goiás – UFG, da Universidade do Estado de São Paulo – Univesp, da Universidade Federal do Ceará – UFC e outros mapeados no percurso da pesquisa.

Elisa, por sua vez, apresentou dificuldades de aceitar as atitudes de alguns alunos em sala de aula, o que sinaliza, na visão da colaboradora, as formações anteriores dos acadêmicos.

Essa constatação corrobora os estudos de Zabalza (2004) sobre a inserção de um novo perfil de estudantes na educação superior que precisam lidar com questões de trabalho, família e estudo.

A colaboradora Mariana buscou, nos lugares da memória, estabelecer um elo entre as dificuldades e condições de trabalho vivenciadas no começo da docência superior na instituição anterior em que trabalhava e a realidade profissional como professora efetiva. Sua narrativa expressa vivências e sentimentos que marcam a trajetória inicial na carreira dos docentes, bem como dos professores substitutos. É possível analisar que as atribuições profissionais da formadora na primeira instituição ficaram vinculadas ao ensino, a pesquisa e a extensão não lhe foram exigidas.

O relato de Mariana corrobora as pesquisas de Cunha (2014) e Nunes (2011) que demonstraram a insegurança e a sobrecarga de trabalho dos professores substitutos na educação superior em duas universidades federais. Especificamente, no cargo de professora efetiva, Mariana observou problemas relativos à falta de interesse e participação de alguns alunos nas atividades de pesquisa e extensão, aspecto recorrente nos dados produzidos por Melo (2018) em uma pesquisa com professores iniciantes, na educação superior federal.

De acordo com Melo (2018), um dos desafios vivenciados pelos professores no exercício da docência foi estabelecer uma maior interação com os alunos nas atividades acadêmicas. Ronaldo, por exemplo, narrou as suas atuais dificuldades. Segundo o professor, os desafios no início da docência na educação superior se relacionavam diretamente à proposta curricular, à metodologia do curso, à formação e à área de atuação.

O relato de Ronaldo demonstrou preocupação sobre a organização do curso³ para atender o público – os povos do campo. O professor declara que ainda não estava formado para atuar com a Pedagogia da Alternância na área da Música, principalmente pelo rigor técnico exigido nesse contexto. Expressou, em sua narrativa, aspectos representados pela Pedagogia da Alternância⁴ para a prática docente na educação superior, assim como Clarissa falou sobre essa inserção na docência universitária.

Mesmo que a Pedagogia da Alternância seja uma novidade no ensino universitário já é bastante utilizada nos cursos de Pedagogia da Terra, onde teve sua origem, promovidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST no Programa Nacional da Reforma Agrária – Pronera. Conforme afirmam Costa e Monteiro (2014), tal realidade também é um movimento construtivo⁵ e significativo na identidade dos formadores.

Isaia, Maciel e Bolzan (2011, p. 429), em investigação sobre movimentos construtivos na docência, afirmam que “[...] os primeiros anos de docência representam o momento de aprendizagem do ofício de ensinar e, especialmente, o contato com os estudantes na aula universitária”. Segundo as autoras, esse período geralmente possibilita aos formadores desenvolverem um modo de ensinar diferente daquele a eles ensinado.

Ronaldo mencionou a necessidade de buscar formação na pós-graduação *stricto sensu* que lhe daria uma maior representação social e valorização profissional. Isso porque, no início da docência, encontrou isolamento e desvalorização profissional, especificamente por não possuir uma titulação equivalente ou superior em relação aos seus pares.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) prevê como exigência, no Art. 52, inciso II, que um terço do corpo docente da universidade possua titulação acadêmica em nível de mestrado ou doutorado. Essa exigência também é expressa no Plano de Carreira dos Docentes das



Universidades Federais, especificamente nos critérios para progressão, promoção e remuneração (BRASIL, 2012).

O lugar da aula universitária no início da docência

O começo da docência para os professores formadores, conforme analisado, é um momento significativo para a construção da identidade profissional docente. E um marco importante para os professores iniciantes é a organização e a execução da primeira aula pedagógica, espaço-tempo de transposição dos conhecimentos teóricos para os pedagógicos (CEREZER, 2015).

Para Veiga (2008, p. 8), “[...] a aula envolve o pensar a docência e o agir, mas também implica desvelar o novo e enfrentar o imprevisto”. Aqui, a aula supera a ideia tradicional do espaço físico, sendo vista como expressão da prática pedagógica do professor, situada numa relação sócio-histórica e cultural. Cássia relatou que, no primeiro dia de aula na universidade, o tema foi “Cultura Africana”. Para a colaboradora, esse foi um momento de insegurança, por não ter tido contato com a temática durante a formação acadêmica. Em contrapartida, sentiu confiança para desenvolver a proposta, pois havia se preparado para um concurso para professor no qual um dos pontos de avaliação foi o referido tema.

No primeiro dia em que propus ministrar a aula, realizei até uma reformulação do plano de aula que a outra professora havia feito. Busquei conciliar o tema em questão com a música, pois gosto de trabalhar a música como fonte para o historiador. Faltavam dois meses para concluir a disciplina, ‘puxei o gancho’ das principais discussões que gostaria de debater com a turma e trabalhei a questão da África e da história afro-brasileira com a música, que permite ao historiador trabalhar não só a letra, mas toda a questão da música como fonte para o historiador (PROFESSORA CÁSSIA, 2017).

A primeira aula foi marcada pela insegurança, conforme o relato a seguir de Clarissa, pois a professora vivenciou dificuldades na organização e no desenvolvimento do conteúdo proposto. Apesar dos obstáculos, reconheceu que a experiência foi significativa na constituição da docência universitária.

Nesse ponto, sobre o meu início efetivo em sala de aula, posso dizer que planejei muito mais do que consegui cumprir no primeiro dia, pois o que planejei para duas horas levou cinco horas de trabalho para ser passado. Mas foi bom o meu primeiro dia, porque, ao mesmo tempo em que estive muito insegura de chegar ao final do dia e ter a sensação de não ter dado conta de todo o conteúdo, deu tudo certo. Ainda assim, percebo que há pressão nesse fazer docente; não sei se é uma autopressão, mas, ao mesmo tempo, fiquei bem feliz de me sentir docente e ver que é possível. Posso dizer que ainda estou me descobrindo (PROFESSORA CLARISSA, 2017).

14 A professora vivenciou a aula universitária como espaço-tempo de mobilização de saberes (TARDIF, 2014). Na aula universitária, ela visualizou elementos objetivos e subjetivos que desencadearam um exercício crítico sobre o ser e estar professora, ação que se alinha com às ideias de Pimenta e Anastásiou (2005, p. 199), pois “[...] a profissão de professor exige dos profissionais professores alteração, flexibilidade, imprevisibilidade”. As autoras argumentam que não há modelos a serem aplicados, mas sim saberes que permitem ao professor ressignificar o fazer pedagógico na constituição da docência.

Eliana (2017) lembrou que, na primeira aula como professora universitária, sentiu insegurança e falta de habilidade “[...] porque era uma disciplina que não era a minha realidade [...] mas acho que isso também foi bom para me esforçar, tentar fazer o melhor que pudesse”. Apesar da falta de conhecimento para lidar com uma determinada disciplina, aliada à inexperiência profissional na docência, reconheceu que esse momento foi relevante para compreender a dinâmica da sala de aula e da prática pedagógica – isso vai ao encontro do relato de Clarissa, apresentado anteriormente.

Wiebusch (2016) afirma que a falta dos conhecimentos pedagógicos para os professores iniciantes, no caso dos bacharéis, é um desafio no desenvolvimento da docência. Além do conhecimento científico do conteúdo, os professores iniciantes precisam desenvolver habilidades pedagógicas que potencializem a aprendizagem dos alunos, embora boa parte tenha ficado restrita à metodologia de aulas expositivas e às vivências como alunos.

Nesse aspecto, Aires (2015) comprova que os professores bacharéis iniciantes ficam mais preocupados em ministrar o conteúdo e controlar o tempo



das aulas, do que construir metodologias de ensino. Todavia, afirmam que o aprender a ensinar começa na prática docente. Em sua narrativa, a formadora Elisa se lembrou de que as primeiras aulas foram constituídas por tensão, ansiedade e falta de confiança tanto no antigo local de trabalho quanto no contexto atual.

Fica nítido que as experiências de Elisa, na primeira aula nas duas instituições, foram permeadas pela necessidade de desenvolver um bom trabalho, apesar da insegurança e ansiedade. Sua narrativa nos possibilitou analisar o impacto da mobilidade espacial na atuação da professora, principalmente quando citou a instituição onde trabalhava como um lugar desconhecido.

Sobre isso, Souza (2014) evidenciou que o fluxo migratório de professores é uma realidade frequente no Brasil, mas os docentes não sentem que pertencem ao lugar em que desenvolvem a prática profissional, o que ocasiona desmotivação e abandono do cargo na maioria das vezes. Mascarenhas e Braule (2009) corroboram a ideia quando discorrem sobre o impacto social e econômico do fluxo migratório de professores para universidades federais no interior da região Norte do Brasil.

Melo (2018, p. 111) também ressaltou esse ponto quando analisou o perfil de professores ingressantes na instituição que pesquisou, “[...] o que, de certo modo, constituiu um dificultador no processo de socialização, uma vez que a dimensão pessoal não se desvincula da profissional”. Mariana enfatizou as marcas do momento inicial da aula universitária, sobretudo quando lembrou as primeiras práticas pedagógicas construídas nas duas instituições de trabalho.

Aqui, senti muita diferença, embora tenha ganhado ajuda no processo, pois os alunos estavam muito ansiosos por um professor de Artes Visuais. Fui a primeira professora de Artes Visuais a chegar ao curso [...]. Esse contato foi muito interessante, porque ‘já não me via mais sentada ali na cadeira’; era um estado diferente. Nunca tinha pensado que viria dar aula em Tocantins (PROFESSORA MARIANA, 2017).

A narrativa de Mariana não revelou, especificamente, o seu primeiro dia de aula na docência universitária e, sim, as experiências na mesma instituição onde estudou. Isso trouxe marcas para a sua constituição como pessoa

e profissional, com os sinais formativos que percebeu no papel de aluna e, depois, como professora (GARCIA, 1999).

Sob outro viés, a mudança de instituição lhe possibilitou desenvolver uma nova leitura da realidade de trabalho, pois, mesmo que o território fosse desconhecido, não exprimiu sentimentos de identificação, não identificação e desconforto interpretados nesta pesquisa. Não detectamos o sentimento de ser “estrangeiro”, termo cunhado por Souza (2014) sobre as percepções dos professores em percursos migratórios. De forma geral, apreende-se que a mudança do papel de aluna para o de professora, no relato de Mariana, retomou o ingresso de Ronaldo na docência básica, quando mencionou, em outra parte da narrativa, que o início da sua carreira docente na educação básica aconteceu na mesma escola onde estudou nos anos finais do ensino fundamental.

Essa constatação faz refletir acerca dos sentidos atribuídos por professores aos antigos locais de formação, particularmente quando retornam a esses espaços como docentes. Tal pensamento indica características constitutivas da “profissionalidade do formador”, entendida como um polo de conhecimentos que se mobilizam na atuação profissional de um formador de professores (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003). Ademais, Ronaldo enfatizou que as experiências nas aulas, nas duas instituições de trabalho, apresentaram perspectivas diferentes como a falta de compromisso e/ou a ansiedade de alguns alunos pelo conteúdo.

Em sua narrativa, o professor evidenciou as singularidades que permeiam a aula universitária como espaço de produção de conhecimento e identidade profissional, principalmente pela adaptação, revisão e reconhecimento. Vaillant e Garcia (2012, p. 92) ressaltam que “[...] aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais”.

Nesse viés, evidencia-se que a postura do formador na aula universitária diz muito a respeito da própria identidade pessoal e profissional (CUNHA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). As narrativas dos formadores denotaram que o processo de ensinar e aprender na (e para a) docência não se desenvolve apenas nos cursos de formação, mas também faz parte de diversas



crenças, valores e imagens que o professor traz consigo na socialização profissional (FONTANA, 2010).

Algumas considerações...

A investigação apresentada possibilitou reflexões sobre os sentidos atribuídos pelos formadores às histórias de vida e aos percursos profissionais. Foi possível apreender os desafios e as possibilidades iniciais que os docentes vivenciaram e vivenciam no contexto de duas universidades públicas na região Norte do Brasil.

Nos primeiros momentos do ser e estar docente nessas instituições, surgiram sentimentos de angústia, solidão pedagógica e institucional, incertezas, falta de informações, choque de realidade e aspectos relativos à sobrevivência e às descobertas da/na docência. Cada professor, a partir de uma leitura de vida, demonstrou entendimentos próprios sobre os primeiros tempos no desenvolvimento pessoal, pedagógico e institucional na educação superior.

Apesar dos obstáculos e situações-problemas, os formadores compreenderam a inserção na docência universitária como um ciclo profissional para (re)construir e visitar conhecimentos apreendidos no decorrer da trajetória de vida e profissional como marcas da profissionalidade docente. Destarte, as narrativas demonstraram aspectos da complexidade da docência universitária como atividade profissional e desenvolvimento pessoal.

17

Notas

- 1 "A identidade profissional não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 76).
- 2 O estágio de docência é obrigatório para todos os alunos que estejam na condição de bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, conforme previsto na Portaria MEC/Capes nº 76/2010 e opcional para os demais estudantes.
- 3 Os cursos superiores de licenciatura em Educação do Campo foram implantados no Brasil por meio do Edital de Seleção nº 2 do SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a).
- 4 A Pedagogia da Alternância é compreendida por dois tempos formativos no currículo do curso. O primeiro é denominado como Tempo-Universidade – TU e o segundo como Tempo-Comunidade – TC (COSTA; MONTEIRO, 2014).

- 5 Entendemos os movimentos construtivos como diferentes momentos da carreira docente, envolvendo a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como se (trans)formam no decorrer do tempo (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2011).
- * A investigação foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil – Capes – Código de Financiamento 001.

Referências

ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

AIRES, Susye Nayá Santos. **Professor bacharel iniciante no ensino superior**: dificuldades e possibilidades pedagógicas. 2015. 212. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

18 BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, Jaén/Espanha, n. 3, p. 55-72, ene, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, v. 606. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Brasília: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. CAPES. Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. Dispõe sobre o Regulamento do Programa de Demanda Social e revoga a Portaria nº 052, de 26 de setembro de 2002 e disposições em contrário. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília (DF), 19 abr. 2010. p. 31. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**: Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. Brasília, 2012.



Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 1º ago. 2019.

BRASIL. **Edital de Seleção nº 02/2012 – Sesu/Setec/Secadi/MEC, 31 de agosto de 2012.** Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília: 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1º ago. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016:** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/Emendas/emc95.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena:** implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil). 2015. 327 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

COSTA, Eliane Miranda; MONTEIRO, Albêne Lis. A Pedagogia da alternância na licenciatura em Educação do Campo em Portel (PA). **Revista Comunicação**, Paracicaba, v. 12, n. 2, p. 113-127, jun./dez. 2014.

CUNHA, Maria Isabel. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago (Chile). **Anais** [...]. Santiago: Universidad de Chile, 2012. 1 CD-ROM.

CUNHA, Renata Cristina da. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior:** trajetórias formativas de professores do curso de Letras – Inglês. 2014. 347f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ESTEPA, Paulino. Murillo. La socialización del profesorado principiante como elemento de mejora de las organizaciones educativas. In: SOUZA, Flávia Dias de (org.). **Professores principiantes e a inserção à docência:** contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná – EDUTFPR, 2016.

FONTANA, Roseli. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** por uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli Queiroz. **Inserção profissional de egressos do PIBID:** desafios e aprendizagens no início da docência. 2016. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GUIMARÃES, Selva. **Ser professor no Brasil** – história oral de vida. Campinas: Papirus, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: Nóvoa António (org.). **Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992.

ISAIA, Silvia; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011.

MASCARENHAS, Suely Aparecida; MACIEL, Antônio Carlos; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Realidade e desafios para os grupos amazônicos. In: DIAS, Ana Maria. Lório; LIMA, Maria da Glória Soares (org.). **Cenário docente na Educação Superior no século XXI:** perspectivas e desafios contemporâneos. Teresina: EDUFPI, 2013.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; BRAULE, Gilvânia Plácito. Necessidade de política para valorização dos educadores na expansão e interiorização do ensino superior federal na Amazônia – a experiência de Humaitá e Benjamim Constant. **Revista EDUCAmazônia**, Manaus, v. 2, n. 2, p. 190-202, jul./dez. 2009.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária:** aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.

MONTEIRO, Renata Gomes. **O professor iniciante no ensino superior:** saberes em questão. 2016. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes. **Necessidades formativas no campo pedagógico:** a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS. 2014.



123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

NUNES, Joquebede Dias dos Santos. **Saberes docentes dos professores formadores em início de carreira no ensino superior**: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante – PI. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PASSOS, Ferragut Laurizete; PRINCEPE, Lisandra Marisa; TELES, Nayana Cristina Gomes; PEREIRA, Rodnei. Professores iniciantes dos cursos de licenciatura: corrosão ou constituição de novas profissionalidades? **Revista de Educação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 221-237, maio/ago. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTUGAL, Jussara Ferreira; SOUZA, Elizeu Clementino de. Narrativas de professores de escolas rurais. In: PASSEGGI; Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Pesquisa (auto) biográfica**: narrativas de si. Curitiba: CRV, 2013.

PROFESSORA CÁSSIA. **Narrativa**. Rolim de Moura (Rondônia), 23 nov. 2017.

PROFESSORA CLARISSA. **Narrativa**. Rolim de Moura (Rondônia), 23 nov. 2017.

PROFESSORA ELIANA. **Narrativa**. Rolim de Moura (Rondônia), 24 nov. 2017.

PROFESSORA ELISA. **Narrativa**. Arraias (Tocantins), 4 nov. 2017.

PROFESSORA MARIANA. **Narrativa**. Arraias (Tocantins), 17 nov. 2017.

PROFESSOR RONALDO. **Narrativa**. Arraias (Tocantins), 20 nov. 2017.

RODRIGUES, Heloiza. **O peão vermelho no jogo da vida**: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes. 2010. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

RUIZ, Cristina Mayor; MORENO, Marita Sánchez. **El reto de la formación de los docentes universitarios**: una experiencia con profesores noveles. Sevilla: Kronos, 2000.

SILVA, Renilson Rodrigues; BACHA, Carlos José Caetano. Acessibilidade e aglomerações na Região Norte do Brasil sob o enfoque da nova geografia econômica. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 169-190, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-6351/1507>.

SNOECKX, Mireille. Formadores de professores: uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 442f Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elisângela de. Migração de Professores no Rio de Janeiro: oportunidades e desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 19., 2014, São Pedro (São Paulo). **Anais** [...]. São Pedro (São Paulo: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2014. 1. CD-ROM.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, Paul. **Voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

22 TOLEDO, Renato. **De não-professor a professor**: uma reflexão sobre a construção da identidade profissional de professores de Cursos Superiores de Formação Tecnológica. 2011. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VAILLANT, Denise Elena; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná – EDUTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Apresentação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

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

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



Prof. Dr. Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins (Brasil)
Curso de Licenciatura em Educação do Campo
Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Geografia –
GEPEGH/UFU/CNPq
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo –
GEPEC/UFT/CNPq
Orcid id: <http://orcid.org/0000-0002-5572-014X>
E-mail: sebastiaosilva@uft.edu.br

Profa. Dra. Selva Guimarães
Universidade de Uberaba (Brasil)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Geografia –
GEPEGH/UFU/CNPq
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-8956-9564>
E-mail: selva.guimaraes@uniube.br; selva@ufu.br

23

Recebido 22 maio 2020.

Aceito 2 jul. 2020