
INFORMES DE INVESTIGACIÓN Y ENSAYOS INÉDITOS



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Narrativas de recém-doutores no magistério superior¹

Narratives of recent doctors in higher education

Keli Cristina Conti^{*}

 <https://orcid.org/0000-0001-5662-2923>

Cláudia Starling^{**}

 <http://orcid.org/0000-0003-1496-3695>

Edmilson Minoru Torisu^{***}

 <https://orcid.org/0000-0001-7383-387X>

Doi: 10.17533/udea.unipluri.18.2.02

Cómo citar este artículo:

Conti, K. C.; Starling, C.; y Torisu, E. M. (2018). Narrativas de recém-doutores no magistério superior. *Uni-pluriversidad*, 18(2), 14-28. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.18.2.02>



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido: 2018-10-05 • Aprobado: 2019-02-12

-
- * Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre). E-mail: keli.conti@gmail.com
- ** Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre) e integrante dos grupos de pesquisa Gestrado e Didaktikê. E-mail: claudiastarling@ufmg.br
- *** Doutor em Educação (linha de pesquisa: Educação Matemática) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professor Adjunto do Departamento de Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto, professor e coordenador do Mestrado em Educação Matemática dessa instituição. E-mail: edmilson@ufop.edu.br

Resumo

Este trabalho é fruto de uma pesquisa mais ampla realizada no período de 2016 a 2018 que objetivava compreender o processo de inserção de recém-doutores no magistério superior em universidades federais brasileiras. A investigação utiliza como estratégia metodológica a narrativa (auto) biográfica como possibilidade de registro e reflexão sobre o processo vivenciado e teve como problema de pesquisa: quais condições e desafios são vivenciados pelos recém doutores no ingresso no magistério superior em universidades federais? As narrativas escritas foram produzidas por três egressos de um programa de pós-graduação em educação de uma universidade brasileira. Neste artigo, apresentamos as narrativas escritas pelos participantes, enfatizando suas trajetórias acadêmicas e profissionais e considerando a formação para a docência na pós-graduação, a participação em concursos públicos para o magistério superior e o primeiro ano de inserção na universidade. Os resultados apontam algumas tensões e desafios encontrados pelos professores no que diz respeito às atividades desenvolvidas no âmbito da gestão, na sala de aula universitária, na inserção na pós-graduação e na divulgação científica (envolvendo a publicação de artigos em revistas e participação em congressos), o que nos leva a problematizar o princípio universitário de articular ensino, pesquisa e trabalho com a comunidade.

Palavras-chave: trajetória docente; docência universitária; narrativas (auto)biográficas.

Resumen

Este trabajo es fruto de una investigación más amplia realizada en el período de 2016 a 2018 que objetivaba comprender el proceso de inserción de doctores recientes en la docencia de nivel superior en universidades federales brasileñas. La investigación utiliza como estrategia metodológica la narrativa (auto) biográfica como posibilidad de registro y reflexión sobre el proceso vivenciado y tuvo como problema de investigación: ¿qué condiciones y desafíos son vivenciados por los recién doctores en el ingreso en el magisterio superior en universidades federales? Las narrativas escritas fueron producidas por tres egresados de un programa de posgrado en educación de una universidad brasileña. En este artículo, presentamos las narrativas escritas por los participantes, enfatizando sus trayectorias académicas y profesionales y considerando la formación para la docencia en el posgrado, la participación en concursos públicos para el magisterio superior y el primer año de inserción en la universidad. Los resultados apuntan algunas tensiones y desafíos encontrados por los profesores en lo que se refiere a las actividades desarrolladas en el ámbito de la gestión, en el aula universitaria, en la inserción en el posgrado y en la divulgación científica (involucrando la publicación de artículos en revistas y participación en congresos), lo que



nos lleva a problematizar el principio universitario de articular enseñanza, investigación y trabajo con la comunidad.

Palabras clave: trayectoria docente; docencia universitaria; narrativas (auto) biográficas.

Abstract

This work is the result of a broader research conducted in the period from 2016 to 2018 that aimed to understand the process of insertion of new doctors in the higher education in Brazilian federal universities. The research uses as methodological strategy the (autobiographical) biographical narrative as a possibility of recording and reflection on the process experienced and had as a research problem: what conditions and challenges are experienced by the new doctors in joining the higher teaching in federal universities? The written narratives were produced by three graduates of a postgraduate program in education of a Brazilian university. In this article, we present the narratives written by the participants, emphasizing their academic and professional trajectories and considering the training for postgraduate teaching, participation in public competitions for the higher teaching profession and the first year of insertion in the university. The results point to some of the tensions and challenges encountered by teachers regarding the activities carried out within the scope of management, in the university classroom, in the postgraduate and in the scientific dissemination (involving the publication of articles in magazines and participation in congresses), which leads us to problematize the university principle of articulating teaching, research and work with the community.

Keywords: Teaching trajectory; University teaching; Biographical (self) narratives.

Introdução

Neste artigo, apresentamos um recorte da pesquisa mais ampla desenvolvida no período de 2016 a 2018¹ que objetivava compreender o processo de inserção de recém-doutores na carreira docente em universidades federais brasileiras. Apresentamos as narrativas escritas por três participantes, enfatizando suas trajetórias acadêmicas e profissionais e considerando a formação para a docência na pós-graduação, a participação em concursos públicos para o magistério superior e os três primeiros anos de inserção na universidade e buscamos responder ao problema de pesquisa: quais condições e desafios são vivenciados pelos recém-doutores no ingresso no magistério superior em universidades federais?

Diversos autores, como Cunha, Braccini e Feldkercher (2015), Garcia (2010) e Nóvoa (1992), sinalizam para a importância dos primeiros anos na carreira docente e as implicações desse período na formação, na construção da identidade docente e no desenvolvimento profissional, considerando que a docência universitária é construída “principalmente na cultura institucional que inclui o campo científico onde o docente está inserido e, principalmente, pelos pares e pelos rituais acadêmicos consagrados e instituídos” (Cunha & Zanchet, 2010, p. 195). No entanto, professores ingressantes na carreira universitária enfrentam vários problemas que, quando discutidos no contexto da formação docente expõem o frágil panorama da formação inicial docente brasileira e, mesmo que timidamente, reivindicam mudanças nesse panorama e contribuem para o desenvolvimento profissional docente desde o início da

carreira no ensino superior. Nesse sentido, a investigação sobre o desenvolvimento do professor para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem, torna-se de fundamental importância.

A pesquisa narrativa torna-se uma oportunidade de os sujeitos compartilharem suas histórias, fazendo parte do processo de construção da própria identidade docente e de seu desenvolvimento profissional. De acordo com Delory-Momberger (2016), a pesquisa biográfica possibilita ao sujeito refletir sobre sua trajetória em um contexto de provações e de experiências, considerando a dimensão biográfica como um processo de interação, pois falar sobre a construção da experiência “é falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em experiência” (mberger, 2016, p. 137).

A dimensão da (auto)biografia coloca o docente na perspectiva da auto formação, pois “a(s) identidade(s) docente(s) é/são dimensionada(s) pela pluralidade de vivências e experiências cotidianas construídas e constituídas em um processo multifacetado e multirreferencial que se alarga e se desenvolve a partir das mediações entre o ‘eu pessoal’ e o ‘eu profissional’ com a complexidade do contexto sociocultural e político-ideológico” (Souza & Almeida, 2013, p. 47).

Na mesma direção, Cunha (1997) argumenta que o professor constrói sua identidade a partir de várias vivências em sua trajetória familiar, escolar e profissional,

dentre tantos espaços de socialização de que participa. Assim, ao narrar suas vivências, ele tem a oportunidade de redescobrir “os significados que têm atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo” (p. 187).

Ao realizar este trabalho, que reflete sobre a formação acadêmica vivenciada por três egressos de um programa de pós-graduação e que atualmente são docentes em universidades brasileiras, estamos indo

ao encontro das ideias de Cunha *et al.* (2015), que consideram importante refletir sobre a dimensão da formação do professor do ensino superior, já que essa formação envolve a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e trabalho com a comunidade que o Brasil também recebe o nome de extensão, que “constitui o eixo fundamental da universidade brasileira e não pode ser compartimentado” (Moita & Andrade, 2009, p. 269).

Docência universitária e desenvolvimento profissional

A formação docente para o magistério superior no Brasil é definida no art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394/96/96. O referido artigo estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996). As normas gerais para autorização, reconhecimento e funcionamento desses programas são estabelecidas pela resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 3 de abril de 2001, e as normas gerais para avaliação e a avaliação propriamente dita são realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Contudo, vários autores argumentam em favor da necessidade de repensar a formação para a docência superior. Pimenta e Anastasiou (2002), por exemplo, questionam a maneira superficial em que o tema é tratada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Nº 9.394/96, ao utilizar o termo “preparação” e não “formação”, trazendo implicações na forma de conceber o processo de desenvolvimento profissional do professor universitário, enfatizando mais a parte científica do que pedagógica. Pimenta e Anastasiou (2002) também problematizam

que os cursos de pós-graduação, muitas vezes priorizam atividades envolvendo a pesquisa em detrimento do ensino. Muitas vezes, segundo as autoras, ao iniciar sua atividade na instituição, o professor a partir da ementa, de um planejamento já existente e com os horários das aulas definidos pela instituição, se vê diante de grandes desafios, pois “as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade” (p. 143), contribuindo para a manutenção do trabalho solitário pelo professor no contexto universitário.

Pesquisas que tratam da inserção na carreira docente sinalizam que esse processo reflete as vivências do professor durante a sua trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Ao discutir sobre a iniciação à docência, Cunha *et al.* (2015) argumentam que, muitas vezes, “a preparação dos professores da educação superior baseia-se fundamentalmente no saber da pesquisa e desconsidera os saberes próprios da docência” (p. 73). Talvez, por essa razão, a docência no Ensino Superior seja um tema que tem despertado interesse de vários pesquisadores (Pimenta & Anastasiou, 2002; Gatti, 2004; Veiga, 2006; Cunha,



Braccini & Feldkercher, 2015) que afirmam a importância da formação docente no espaço universitário.

Ao se pensar a docência no Ensino Superior, é preciso considerar o contexto social e as políticas públicas que envolvem a formação docente e a expansão do Ensino Superior. Nesse sentido, ganham relevância as investigações que objetivam discutir o papel da universidade e a formação docente nos cursos de pós-graduação. Entretanto, de acordo com Gatti (2004), há pouca valorização da formação para a docência nesses cursos, pois eles geralmente enfatizam o conhecimento de áreas específicas, muitas vezes não possibilitando o enfrentamento da articulação entre a docência e a pesquisa. Isso nos parece incoerente, visto que a universidade está pautada em um tripé, no qual pesquisa, ensino e trabalho com a comunidade (extensão) são indissociáveis.

Nessa perspectiva, torna-se importante, então, compreender o desenvolvimento profissional de forma alargada, muito próxima da visão que Day (2001) nos apresenta, quando considera que:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudanças, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino; adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planejamento e prática profissionais eficazes em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001, pp. 20-21).

Complementando essa compreensão de desenvolvimento profissional, Ferreira (2003) considera que desenvolver-se profissionalmente pode ser entendido como um caminhar para a mudança, traduzido como ampliação, aprofundamento e reconstrução dos próprios saberes e práticas, bem como o desenvolvimento de formas de pensar e agir coerentes. Para a autora, os conceitos de aprendizagem, mudança e desenvolvimento profissional estão entrelaçados. Ferreira (2003) destaca ainda que:

[...] o processo de desenvolvimento profissional envolve a ideia de aprender, de tornar-se sujeito do próprio processo de aprendizagem. Depende, então, de sua insatisfação com seus conhecimentos e/ou prática de ensino atuais, ou ainda, do desejo de desenvolvê-lo. Não é possível crescer, aprender ou decidir pelo professor. É ele quem precisa sentir-se motivado e mobilizado para agir (p. 40).

Esse processo de desenvolvimento profissional, com a mudança partindo dos professores, possibilita, de acordo com Fiorentini e Nacarato (2005),

[...] ajudá-los a se tornar os principais protagonistas de seu desenvolvimento profissional e do processo educacional à medida que participam da construção dos conhecimentos do trabalho docente e da construção do patrimônio cultural do grupo profissional ao qual pertencem (p. 9).

Ponte (2014) ao debater sobre os conceitos de formação e desenvolvimento profissional aponta que “o desenvolvimento profissional pode envolver uma combinação de processos formais e informais e, por isso, a formação pode ser encarada de modo a favorecer este desenvolvimento” (pp.347), reforçando o professor como protagonista da sua formação.

Estas são atitudes que o professor terá que valorizar e podem ser favorecidas pelo contexto, em especial o colaborativo (desenvolvimento profissional coletivo), pois dá a ele a oportunidade de interagir, compartilhar experiências e se sentir apoiado. Sobre esse tema, Nóvoa (1992) expõe que:

[...] práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (pp. 26-27).

Consideramos que há múltiplos fatores que participam e interferem no

processo de desenvolvimento profissional, como fatores “pessoais, sociais, culturais, históricos, institucionais, cognitivos e afetivos” (Passos et al., 2006, p. 196). Passos et al. (2006) também identificaram algumas práticas consideradas promotoras do desenvolvimento profissional em diferentes espaços considerados formativos: práticas coletivas de reflexão, colaboração e investigação; reflexão e investigação sobre a própria prática e análise sistemática sobre a experiência realizada; produção de diários reflexivos –geralmente narrativos– sobre o processo de vir a ser professor; participação ativa como docente ou discente em processos de inovação curricular; projetos de formação inicial e continuada de professores acompanhados de um processo reflexivo; e problematização e reflexão sistemática sobre a prática docente. A partir da indicação dessas práticas por Passos et al. (2006), elegemos as narrativas docentes para este estudo, que passa a ser descrito a seguir.

Procedimentos metodológicos: as narrativas dos docentes

A narrativa escrita como metodologia pode possibilitar acesso a dados consistentes a respeito do percurso dos professores, já que elas remetem às suas trajetórias. Estudiosos dessa perspectiva metodológica, argumentam que ele contribui para transformações sociais. Tal argumento torna-se convincente quando pensamos as histórias narradas não como compartimentos estanques e, nesse sentido, não se encerram nelas mesmas. Elas são parte de um contexto social e, ao serem objetos de reflexão antes da narrativa propriamente dita, podem provocar mudanças no narrador, na maneira como ele pensa e na maneira como pretende agir em prol de mudanças que se fizerem necessárias.

Em outras palavras, podemos considerar que a utilização de narrativas na pesquisa é bastante formativa, já que:

[...] ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática (Cunha, 1997, p.3).

Ao falar de u escrever sobre si mesmo, o sujeito vai teorizando a própria experiência, num processo emancipatório em que vai produzindo sua própria formação (Cunha, 1997) e contribuindo para o levantamento de questões acerca daquilo que declara.



Há uma relação dialética entre narrativa e formação.

Além disso,

[...] as histórias narradas pelos educadores partilham as experiências vivenciadas nos lugares educativos, de inserção social e de formação profissional e possibilitam olhares diferenciados sobre as instituições escolares, seus disciplinamentos, seus códigos e os sujeitos que vivem, quotidianamente, as problemáticas da educação (Souza & Almeida, 2013, p 41).

Pelo exposto, o uso de narrativas nesse estudo parece ser bastante adequado, uma vez que os professores, ao apresentarem seus relatos, os sujeitos poderão refletir sobre suas experiências e, por vezes, encontrar novos caminhos para sua formação, além de provocarem discussões relacionadas a problemas característicos da inserção na carreira do magistério superior.

Para a coleta de dados, primeiramente foi enviado um questionário no formato *Google Forms* a 250 egressos de um programa de pós graduação em educação, que defenderam suas teses entre 2014-2016. Deste, obtivemos retorno de 80 egressos. Após a análise das respostas, buscamos identificar professores que estavam atuando na licenciatura e em universidades federais brasileiras. Foram encontrados cerca de 25 participantes dentre os que responderam a pesquisa inicial. Destes, selecionamos três docentes com características distintas em relação ao contexto de atuação, por atuarem em universidades localizadas em diferentes cidades brasileiras e lecionarem em diferentes áreas do conhecimento. Os três professores foram convidados para participar na segunda fase da pesquisa que consistiu na escrita de narrativas sobre as trajetórias vivenciadas durante o período probatório, ou seja, os três primeiros anos de inserção na universidade federal como concursado.

As narrativas

Como mencionado, os três participantes são egressos de um mesmo programa de pós-graduação em educação e atuam na docência do ensino superior em cursos de licenciatura em três universidades federais localizadas em diferentes municípios. A docente Eduarda² é formada no antigo Magistério, em Pedagogia e cursou o mestrado e o doutorado na mesma universidade federal. Viviane é licenciada em Química e Rodrigo em Matemática, ambos fizeram o mestrado em universidades federais diferentes.

As narrativas também apontam que, em relação às trajetórias acadêmica e profissional, os participantes da pesquisa possuem percursos diferenciados, mas todos com expressiva experiência na docência da

educação básica anterior ao ingresso como professor do magistério superior, como evidenciado no trecho:

Iniciei meu trabalho na Educação Básica quando eu tinha 15 anos e entrei no curso de magistério. Eu era ajudante de uma turma de educação infantil em uma escola particular perto da minha casa. Desde aquela época, nunca mais deixei de trabalhar em escola. (Trecho da narrativa, Eduarda, 2016).

O relato de Eduarda evidencia a importância das primeiras experiências na docência, mesmo que ainda de maneira informal, na construção da identidade docente.

Outro trecho de sua narrativa sinaliza que sua inserção na docência aconteceu em um ambiente favorável ao aprendizado, o que contribuiu significativamente para o aprendizado da docência:

Atuei no início da minha vida profissional em uma escola com uma proposta pedagógica muito atualizada, voltada ao trabalho com projetos, assim que comecei o curso de Pedagogia. Sinto que minha formação como professora nessa escola se intensificou porque era uma escola preocupada com a formação do professor, cursos e trabalhos alternativos. Na época não usávamos livros didáticos e tudo era construído a partir de projetos de trabalho. Fiquei nessa escola 10 anos, atuando como professora e depois como coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental. (Trecho da narrativa, Eduarda, 2016).

Importante ressaltar que a formação docente é um processo contínuo, não tendo a formação inicial vivenciada nos cursos de formação universitária o papel único e final.

Rodrigo apontou em suas narrativas que, no início da trajetória, atuou na EJA (Educação de Jovens e Adultos) como professor:

Iniciei minha carreira docente em cursos de suplência que, hoje, seriam cursos da EJA. Trabalhei por um ano e meio em uma escola do Estado (Minas Gerais) que oferecia essa modalidade de ensino. Foi uma experiência muito interessante e enriquecedora, sobretudo porque aprendi muito e fui bem acolhido pela direção e corpo discente. Em seguida, já um pouco mais amadurecido no que se refere ao trânsito em sala de aula, mas ainda ansioso por novas experiências, e tendo saído dos cursos de suplência, fui professor de Matemática (ensinos fundamental e médio) por três anos em uma pequena escola privada. (Trecho da narrativa, Rodrigo, 2016).

Esse aspecto evidenciado na narrativa do participante nos faz discutir sobre a EJA como espaço de formação, visto que, muitas vezes, os professores dessas turmas são ainda estudantes ou professores recém formados, o que nos faz levantar a discussão sobre os motivos de muitos não continuarem atuando nesse ensino ao longo dos anos. Assim, as narrativas dos participantes apontam para a compreensão de aspectos envolvidos no início da atuação como docente relacionados à inserção na Educação Básica, na EJA e na Educação Infantil.

Todos os participantes da pesquisa, ao ingressarem no magistério superior nas universidades, por concurso público, já tinham experiência no ensino superior como docentes sendo que um atuou como tutor de curso de EAD em universidade pública e os outros dois como docentes em universidades particulares. Ficou evidenciado nas narrativas que as instituições particulares são, muitas vezes, a primeira experiência que o docente vivencia no ensino superior.

As narrativas mencionam as condições precárias e de pouca valorização da educação básica no Brasil, sendo, inclusive, motivo para se fazer opção pela atuação no ensino superior, por ser considerada uma carreira mais atrativa:

O professor da educação básica no Brasil é pouco valorizado, tanto no financeiro quanto no *status* da carreira. Na educação básica, em um ano, tive mais de 10 turmas com mais de 30 estudantes. Não era possível me dedicar aos estudantes, ao ensino e à pesquisa. Eu gosto muito do trabalho com o ensino médio, mas, pelas condições precárias de trabalho e valorização, decidi ir para o ensino superior. (Trecho da narrativa, Viviane, 2016).



Esse trecho traz reflexões sobre as diferenças entre a educação básica e o ensino superior no Brasil: as condições de trabalho, os aspectos financeiros e a valorização social. Entretanto, nas narrativas dos professores iniciantes, aparecem também desafios relacionados ao ensino superior, como falta de verba para pesquisa e apresentações de trabalhos, falta de condições apropriadas do local de trabalho etc. Ou seja, a educação deve ser pensada nas especificidades dos seus níveis escolares, mas, principalmente, de maneira mais global, pensando a educação em todas as suas instâncias.

Ficou evidente que a inserção na carreira traz angústias mas, ao mesmo tempo, origina novas perspectivas que envolvem o ensino, a pesquisa e o trabalho com a comunidade (extensão). Ao narrarem suas perspectivas futuras, todos os professores pontuam o interesse em desenvolver atividades na pós-graduação, vinculando esse trabalho a pesquisas e orientações, como sinaliza um deles:

Pretendo construir uma carreira na orientação de pesquisas de mestrado. Isso já tem se consolidado com o meu ingresso no programa de pós-graduação em Educação Matemática, no papel de professor colaborador. Nessa nova função, já tenho meu primeiro orientando e estou ministrando uma disciplina de 30h, dividida com outro professor do programa. Quero, na medida do possível, trabalhar em prol da pesquisa e da extensão, por entender que um papel importante da universidade é melhorar a comunidade que se aloja em seu entorno. (Trecho da narrativa, Rodrigo, 2016).

Outro ponto comum aos participantes da pesquisa foi o interesse em desenvolver suas pesquisas e projetos.

Pretendo elaborar um banco de atividades e questões e selecionar textos

bons e interessantes para o trabalho em sala de aula, comprar livros atuais da minha disciplina, referentes às pesquisas que estou desenvolvendo. Também pretendo produzir artigos em revistas qualificadas no campo educacional. Gostaria de produzir livros ou capítulos de livros, participar de muitos congressos nacionais e internacionais, gostaria de orientar alunos em suas pesquisas, entrar para a pós-graduação e fazer pós-doutorado no exterior. (Trecho da narrativa, Eduarda, 2016).

Em relação ao percurso e às vivências dos professores do concurso até os primeiros meses de docência, a inserção como docente no ensino superior em universidades federais se mostra um processo gratificante, gerando status profissional, mas, ao mesmo tempo, gera ansiedade, principalmente durante as etapas do concurso até a posse. Os professores que prestaram concursos em outras cidades ou estados, diferentes da sua origem de formação na pós-graduação, também sinalizaram tensões quanto à adaptação, locomoção e estabelecimento de moradia.

Sobre esse aspecto um dos pesquisados narrou que:

Minha Universidade é um campus novo que possui apenas 2 anos de criação. Como fiz as provas do concurso em outro lugar não conheci nem a estrutura, nem a cidade que iria morar. (Trecho da narrativa, Viviane, 2016).

Interessante registrar que, a partir das narrativas, conclui-se que os três participantes fizeram concursos anteriores, antes do término do doutorado. Salientam a aprovação como sucesso alcançado nos concursos e reconhecem a importância da vivência em concursos anteriores:

O período que antecedeu os dois últimos concursos foi bastante tenso e acredito que o é para todos que concluem o doutorado e desejam ingressar no magistério superior. Foi necessário administrar o tempo para que nele coubessem estudos, trabalho e o resto. Dedicava a maior parte do meu tempo aos estudos, de modo a contemplar a maior parte dos conteúdos explicitados para a prova no edital. (Trecho da narrativa, Rodrigo, 2016).

Os motivos para tentar os concursos relatados pelos participantes da pesquisa foram diversos, desde o fato de serem mais próximos de onde moram, a ser universidade reconhecida, ser onde sempre estudou, até mesmo pelo fato de ser uma universidade federal, independente de conhecer a região ou a própria universidade. Mas há uma sintonia nas narrativas, pois os três demonstraram interesse em ser docentes em universidades federais. Podemos refletir que a entrada no magistério superior após a defesa da tese é um objetivo almejado pelo egresso da pós-graduação, que com a legitimidade do diploma de doutor, possibilita sua participação em concursos públicos para o magistério superior. Também podemos inferir que a estabilidade de um cargo público e a possibilidade de fazer pesquisa, ensino extensão, são elementos que podem contribuir o interesse dos egressos na docência no ensino superior em universidades federais.

Em relação aos desafios na atuação profissional docente durante os primeiros anos, no que se refere aos encargos didáticos, atividades realizadas, formação e condições do trabalho, os dados evidenciam que a organização do tempo para a realização das atividades é um ponto importante. Os dados também mostram que a busca pelo apoio em grupos já constituídos durante o doutorado tem implicações nessa inserção. Muitas

vezes, o professor recorre aos vínculos estabelecidos durante a sua formação acadêmica e profissional para criar novos campos de trabalho.

A universidade promove alguns encontros para novos ingressantes, tanto docentes como pessoas do setor administrativo, nos quais temos esclarecidas muitas dúvidas a respeito da universidade. (Trecho da narrativa, Rodrigo, 2016)

Tenho encontros com a minha tutora. Ela me informou sobre alguns procedimentos e incentivou a pesquisa e a produção acadêmica. Tirou minhas dúvidas quanto a horário e procedimentos na universidade, como ausência devido a participação em congressos, por exemplo. (Trecho da narrativa, Eduarda, 2016)

Fui bem recebido, mas parece haver uma frieza pairando no ar, entre docentes, característica do espaço acadêmico universitário. Tive apoio inicial de dois colegas de trabalho, os quais conhecia há algum tempo. (Trecho da narrativa, Rodrigo, 2016)

Há evidências que demonstram que, durante os primeiros anos de atuação, há certo investimento dos professores iniciantes em estabelecer parcerias, em buscar um trabalho de caráter coletivo. Todos citaram a participação em grupos de pesquisa, a produção de artigos entre os professores novatos, tendo também um forte indício de parcerias com antigos colegas da universidade da turma do doutorado. Nas narrativas há indícios das diferentes situações formativas vivenciadas pelos professores durante o período probatório. Por exemplo, dos três participantes, apenas a professora Eduarda mencionou a existência da tutoria, onde um professor mais experiente do departamento acompanhava o seu processo de inserção na universidade.



A exigência em torno da produção acadêmica é evidente nas narrativas dos professores pesquisados, tanto por um interesse pessoal como pela própria dinâmica da instituição, que considera a pesquisa como um eixo na atuação no magistério superior.

Tomei posse recentemente e escrevi, junto a outros dois professores novatos de outra disciplina, um artigo para ser apresentado em um congresso nacional. Um outro artigo, também escrito em parceria com outros professores novatos, mas de outras universidades, para um congresso internacional foi aceito, mas, por condições financeiras, não podemos ir apresentar. (Trecho da narrativa, Eduarda, 2016)

Entretanto, fica evidente certa decepção de não conseguir verba para publicações e apresentações de trabalho, questão que hoje é recorrente no cotidiano do docente universitário. Há uma tensão evidenciada, pois os professores sentem-se cobrados pela instituição, há interesses pessoais e profissionais envolvidos, mas não encontram condições para realizar as pesquisas por falta de apoio financeiro.

Quanto às contribuições do doutorado para a docência no ensino superior, encontramos alguns trechos:

O curso de doutorado me proporcionou um enriquecimento teórico e metodológico para a educação básica e o ensino superior. Eu tive experiência. Como fui bolsista, tive que cumprir por dois semestres o estágio docente. Fiz estágio na disciplina de Didática. Acompanhei dois professores. No doutorado acompanhei um professor nos dois semestres de estágio docente. Também acompanhei uma professora, mas o meu interesse era conhecer diferentes práticas/metodologias de ensino para a educação superior (Trecho da narrativa, Viviane, 2016)

Como tive bolsa REUNI³ participei da docência durante 3 anos, ministrando aulas sozinhas na sala e conjuntamente com o professor. A experiência de ser bolsista REUNI, diretamente ligada às atividades de sala de aula, me favoreceu conhecer mais de perto a Universidade e o trabalho de alguns professores. Entretanto, nas aulas e disciplinas cursadas, não percebo esse vínculo (Trecho da narrativa, Eduarda, 2016).

Uma única vez, em substituição à minha orientadora. Fui bolsista CNPq. Não estou certo de que meus estudos de doutoramento contribuíram para minha prática de sala de aula. No entanto, é certo que, aliado ao que já havia aprendido durante o mestrado, o doutorado me preparou de forma mais efetiva para a pesquisa. Nesse sentido, e em uma análise mais micro, penso que tais aprendizagens (teorias, participações em grupos de estudo, etc.) oriundas do doutorado tenham contribuído para minha prática docente quando, em alguma medida, tentaram aliar as duas coisas: teoria e prática. (Trecho da narrativa, Rodrigo, 2016)

Ficou evidenciado nas narrativas dos participantes a importância da inserção na docência universitária durante o doutorado. Os dados apontam que os professores reconhecem que o curso de pós-graduação, nível doutorado, trouxe contribuições para o aprendizado da docência universitária, quando houve a oportunidade de atuar em sala de aula sob orientação de professores mais experientes, muitas vezes possibilitada pela aquisição de bolsa de estudos. Por outro lado, as disciplinas cursadas privilegiaram quase que exclusivamente o conteúdo da área em estudo e pouco contribuíram para a docência.

Considerações finais

A partir das dimensões enfatizadas nas narrativas dos participantes, e de nosso problema de pesquisa: quais condições e desafios são vivenciados pelos recém-doutores no ingresso no magistério superior em universidades federais?, podemos perceber que o processo de inserção na carreira do magistério superior se inicia antes mesmo do ingresso na universidade. Os saberes profissionais adquiridos na educação básica, durante a graduação, e os conhecimentos adquiridos no mestrado e doutorado, antes pulverizados ao longo dos anos, parecem agora se amalgamar para dar condições ao docente iniciante de enfrentar situações que se descortinam após o ingresso na universidade. Esse corpo de conhecimentos, experienciais, teóricos e acadêmicos, torna-se uma ferramenta importante para que o professor universitário, em início de carreira, construa uma identidade, um *modo de ser profissional* que, paradoxalmente, apesar de carregar marcas do passado, está sempre em movimento e em construção, contribuindo para seu desenvolvimento profissional.

Por outro lado, ao ingressar na universidade, o professor iniciante se vê diante de situações que devem ser resolvidas e para as quais suas experiências anteriores não são suficientes para dar conta das novas exigências da profissão. Criar parcerias e contar com o apoio de professores veteranos se constitui como uma alternativa para esses casos. Entretanto, as narrativas também evidenciam que nem sempre esse apoio se explicita frequentemente. Por vezes, as relações de poder, que também permeiam o contexto universitário, e a não construção de um ambiente colaborativo dificultam a construção de um coletivo docente composto por professores veteranos e recém-

ingressantes, de apoio mútuo, que possa fazer emergir o que de melhor cada um dos membros já construiu e ser ressignificado pelo compartilhamento de ações e ideias, visando a superação dos desafios e tensões vivenciadas na docência universitária.

Evidenciamos que a inserção na carreira universitária é resultado de uma formação contínua e constante desenvolvimento profissional. Muitas vezes, as experiências vivenciadas durante a formação acadêmica na pós-graduação trazem implicações para a prática pedagógica, em relação à participação em grupos de pesquisa e interesse em novas investigações. Defendemos a necessidade de a universidade contribuir de maneira efetiva para o estabelecimento de parcerias entre os professores recém-ingressantes e entre eles e os mais experientes, visando superar as tensões vivenciadas. Para isso, torna-se fundamental o estabelecimento de políticas públicas específicas para a formação e o acolhimento dos professores ingressantes no ensino superior em universidades federais brasileiras, de modo a garantir o princípio universitário de articular ensino, pesquisa e o trabalho com a comunidade (extensão).

O processo de inserção na carreira de recém-doutores abarca elementos complexos e que exigem do professor investimento em sua formação, posicionamento na tomada de decisões diante de disputas presentes no espaço universitário e a busca de um trabalho coletivo, como meio de lidar com os desafios encontrados, pois, como afirmou um dos professores ao discorrer sobre os seus primeiros meses de atuação após a aprovação em concurso público, “ser professor universitário não é um mar de rosas, como pensamos”.



Acreditamos que a pesquisa colaborativa e baseada em narrativas escritas sobre a trajetória dos participantes significa uma rica oportunidade de troca de informações e reflexões sobre as trajetórias acadêmica e profissional a partir da inserção em universidades federais e contribui significativamente para o desenvolvimento profissional docente, a fim de refletirmos sobre a docência no ensino superior.

ANOTAÇÕES

1. Uma versão preliminar do artigo foi apresentada no “V Congresso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inserción a la Docência”, realizado na República Dominicana, no ano de 2016.
2. Nomes fictícios a fim de preservar a ética na pesquisa.
3. Nota autores: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Seu objetivo é ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (2001). Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001, seção 1, 12.
- Cunha, M. I. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, (1), 185 – 189.
- Cunha, M. I.; Braccini, M.L. & Feldkercher, N. (2015). Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação*, v. 20, (1), 73 - 86.
- Cunha, M. I., & Zanchet, B. M. B. (2010). A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação: Porto Alegre*, v. 33, (3), 189-197.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delory-Momberger C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, (1), p. 133-147, jan./abr..

- Ferreira, A. C. (2003). Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas-SP.
- Fiorentini, D., Nacarato, A. M. (Org.). (2005). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando a partir da prática*. São Paulo: Musa Editora.
- Garcia, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 02, (3), p. 11-49, ago./dez.
- Gatti, B. (2004). Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: Barbosa, R.L. (org): *Trajetórias e perspectivas de formação de professores*. São Paulo, São Paulo: Editora Unesp.
- Moita, F. M. G. S. C. & Andrade, F. C. B. (2009). Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Rev. Bras. Educ.* [online], vol.14, (41), pp.269-280.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Passos, C. L. B., Nacarato, A. M., Fiorentini, D., Miskulin, R. G. S., Grando, R. C., Gama, R P., Megid, M. A. B. A., Freitas, M. T. M., Melo, M. V. (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise dos estudos brasileiros. *Quadrante*, Lisboa, v. 15 (1), pp. 193-219.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Ponte, J.P. (2014). Formação do professor de Matemática: perspectivas atuais. In: (org.) *Práticas profissionais dos professores de Matemática*. 1ª ed. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, cap. 14, pp. 343-358.
- Souza, E. C. & Almeida, J. B. (2013). Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: Souza, E. C. & Passeggi, M. C.; Vicentini, P. P. (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização*. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 41-57.
- Veiga, I. P. (2006). Docência universitária na educação superior. In: Ristof, D., & Savegnani, P. (Orgs.). *Docência na Educação Superior* (pp. 97 – 146). Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.