

OS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA DOCENTE UNIVERSITÁRIA: SABERES E PRÁTICA

Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo

UFRPE/UAG/Brasil

kcl.araujo@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo é fruto de uma pesquisa cujo objetivo é compreender o processo de construção dos saberes docentes dos professores universitários em início de carreira sob as influências dos contextos institucional e social. O campo de investigação foi a Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa revelou os saberes docentes, construídos pelos professores iniciantes ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, nas situações didático-pedagógicas e no meio socioprofissional. Esses saberes se configuram a partir das demandas da prática educativa e do contexto sócio-institucional.

Palavras-chave: saberes docentes; carreira docente; formação pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma pesquisa cujo objetivo é compreender o processo de construção dos saberes docentes dos professores universitários em início de carreira, sob as influências dos contextos institucional e social. Conforme indicam os estudos, os professores universitários têm exercido uma prática docente numa condição individual e isolada, aprendem a sê-lo através de um processo em parte solitário, intuitivo ou espelhando-se nos modelos e nas rotinas dos outros, sobretudo os professores iniciantes, que se encontram numa fase da carreira tão singular de suas vidas profissionais, enfrentando um conjunto de exigências no processo de tornarem-se professor.

Nessa perspectiva, partiu-se do pressuposto de que os professores universitários em início de carreira estão construindo os saberes docentes num contexto de trabalho de isolamento, num processo de autoformação, vivenciadas as dificuldades, incertezas e os conflitos, solitariamente. Para isso, analisamos as dificuldades e aprendizagens vivenciadas pelos professores nas fases iniciais da carreira para a construção dos saberes docentes, bem como mapeamos os saberes mobilizados e transformados na e pela ação pedagógica. Assim, procurou-se estabelecer uma relação entre a carreira do professor nas suas fases iniciais e os processos através dos quais os saberes docentes são desenvolvidos/construídos no âmbito das relações entre o individual e o sócio-institucional.

A questão do saber dos professores situada na interface do pessoal/social, coloca em cena aspectos da subjetividade dos sujeitos na medida em que se trata do saber da pessoa do professor, o qual está relacionado com a sua experiência de vida e sua história, as suas relações com os alunos na sala de aula e com os pares profissionais. Além disso, o saber do

professor está intimamente relacionado com o contexto institucional em que este exerce as suas atividades, com suas missões e funções específicas e diversificadas, considerando sua carreira em sua dimensão temporal e no seu desenvolvimento pessoal/profissional, a partir dos condicionantes sociais, econômicos e culturais em que o ensino se insere. Portanto, estudá-lo implica relacionar todos esses elementos, uma vez que são partes constitutivas da atividade do docente.

Nesse sentido, o objeto de estudo de nossa investigação, o saber docente dos professores universitários em início de carreira, norteou os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa, fazendo com que em seu processo de construção se descortinassem visões de mundo, de conhecimento, de educação, de universidade e de prática docente. As formas de abordá-lo, os objetivos que dizem respeito a ele, as maneiras de conceber os sujeitos da pesquisa requereram abordagens teóricas e epistemológicas para melhor iluminá-lo e compreendê-lo. Desse modo, a categoria saber docente é tida como referência, uma vez que traz consigo elementos que remetem à carreira profissional e à formação pedagógica dos professores universitários. É por meio de seus aspectos mais gerais que esta categoria se coloca no rol das categorias analíticas, pois elas “são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais” (MINAYO, 2000: 94).

Diante disso, a tarefa primeira foi analisar os fundamentos teóricos e conceituais que envolvem a carreira docente e os saberes dos professores que se formam no processo de construção profissional/pessoal, bem como a atividade docente e o conjunto de saberes que a envolve, numa tentativa de apreender a natureza e a dinâmica dos saberes implícitos na ação, com base no debate educacional em âmbito nacional e internacional. É o que veremos nos itens a seguir.

2. A CARREIRA DO PROFESSOR E OS SABERES DA ATIVIDADE DOCENTE

A carreira do professor concebida enquanto um processo construtivo e dinâmico das trajetórias pessoal/profissional, que conjuga o individual e o sócio-institucional, revela as dimensões objetiva e subjetiva. No dizer de Bolívar (2002), a primeira refere-se à seqüência das diferentes posições que a pessoa vai ocupando no curso de sua vida e, a segunda, diz respeito às experiências individuais, ou seja, o modo como a pessoa relata a dinâmica de suas experiências no trabalho e reconstrói passado e futuro com respeito à situação presente.

No tocante à dimensão subjetiva, esta faz conexão com a história de vida do professor, revelando o caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático do saber dele. Desse ponto de

vista, para Tardif (2002) a carreira permite, ao mesmo tempo, perceber melhor a dimensão histórica em que os saberes são construídos, isto é, o saber-fazer e o saber-ser do professor, na medida em que estes são integrados às atitudes, comportamentos e valores por meio de sua socialização profissional. É nessa perspectiva que a carreira permite fundamentar a prática do professor: o que ele é e faz está intimamente relacionado à sua história pessoal e a sua trajetória profissional. Assim, caminhamos no sentido de relacionar a carreira profissional e os processos através dos quais os saberes dos professores são construídos nos primeiros anos de suas trajetórias profissionais docentes, já que “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho” (TARDIF, 2002: 82).

A carreira docente é situada como percursos dinâmicos no processo de construção dos saberes dos professores, na perspectiva do desenvolvimento pessoal/profissional, em sua dimensão temporal, que se configura como um todo, constituindo-se de avanços e recuos, (des)continuidades, rupturas, (des)encontros, cursos e percursos, num processo permanente de interação com os fatores de ordem pessoal/maturacional, social, econômico, político e cultural. Os autores que forneceram as bases teóricas para a análise da temática da carreira docente, foram especialmente, Huberman (1995), Dubar (1997), Bolívar (2002) e Tardif (2002). É com base na perspectiva do ciclo de vida enquanto modelo que proporciona uma visão mais ampla do docente em seu desenvolvimento pessoal e profissional, e da carreira enquanto um todo, que nossa pesquisa investiga as tendências gerais das fases iniciais da carreira docente dos professores universitários, filiando-se particularmente ao modelo adotado por Michaël Huberman (1995) sobre as fases da carreira. Esse autor desenvolveu um modelo centrado-se fundamentalmente nos anos de experiência docente e não na idade.

Em nossa pesquisa, focalizamos as fases iniciais da carreira denominadas por Huberman de *exploração* (1-3 anos), e *estabilização* (4-6 anos). A primeira pode ter começos fáceis ou difíceis, variando de acordo com cada professor e conforme o “choque de realidade”. A segunda é um momento de tomada de decisões, de consolidação de um repertório de habilidades pedagógicas de base, que trazem segurança no trabalho e identidade profissional.

3. ATIVIDADE DOCENTE: EXPRESSÃO DOS SABERES DOCENTES

A dinâmica da atividade docente envolve uma pluralidade de saberes que são mobilizados e reagrupados, tendo em vista os fins educativos e as necessidades postas pela prática pedagógica e social, evidenciando a complexidade da atividade docente que se dá

tanto na relação com o conhecimento como na relação social com os alunos e os contextos institucionais e sociais. Segundo Azzi (2002), a atividade docente é tida como expressão do saber pedagógico e este como fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, numa instituição social e historicamente construída, significando dizer que a atividade docente é uma prática social “que se faz no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos, e que, portanto, nela se constituem como seres humanos” (AZZI, p. 45). O professor em sua atividade docente é visto como um profissional munido de saberes, que, no confronto com as situações complexas do ato pedagógico que resistem à mera aplicação dos saberes para solucionar as situações, deve tomar decisões, julgar e decidir o melhor caminho a ser adotado, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

Em suas atividades cotidianas os professores não só utilizam/mobilizam diversos saberes que orientam e fundamentam as ações pedagógicas, mas também produzem saberes que são transformados e modelados na e pela ação docente. Dessa perspectiva, resulta a compreensão da natureza do saber docente em estreita relação com a prática educativa, que mobiliza diversos tipos de ação, às quais estão ligados saberes específicos e competências práticas.

Com base na compreensão da estreita relação dos saberes com a prática e da prática docente enquanto prática social que se faz no dia a dia dos sujeitos nela envolvidos, marcada pelas relações, interesses, motivações e conflitos, bem como pelas necessidades e possibilidades dos seus atores e mediada pelos contextos em que se situam, discutimos a práxis educativa, focalizando-a como ação reflexiva, transformadora e produtora de saberes.

3.1. Atividade docente: práxis transformadora e social

Reconhecer que a prática educativa é uma prática social e histórica significa considerá-la enquanto atividade humana que está diretamente associada à vida objetiva e subjetiva dos sujeitos envolvidos nessa mesma prática, ou seja, uma atividade calcada nas relações entre as pessoas, por isso mesmo rica em valores e significados. Diante disso, revisitamos em nosso percurso teórico autores como Marx (1986), por trazer contribuições para a compreensão do conceito de práxis enquanto atividade humana, que constrói e transforma a realidade, Kosik (1976), por reforçar o sentido ativo e histórico da práxis em sua unidade homem e mundo. Também revisitamos Vázquez (1977), por introduzir uma noção ampla do conceito de práxis, que se desenvolve de acordo com finalidades, “e essas só existem através do homem sendo a expressão do sujeito em face da realidade” (p. 189). As considerações acerca da dinâmica da atividade docente são relevantes, na medida em que

permitem evidenciar a estreita relação dos saberes docentes com a prática educativa, ou seja, a prática como lócus privilegiado de construção desses saberes.

3.2. Os saberes do senso comum da práxis social docente: um caminho teórico-metodológico

Para compreendermos o sentido dos saberes cotidianos e o senso comum da prática docente, revisitamos autores clássicos como Gramsci (1986), Santos (1989) e Certeau (1994), os quais, em contextos diferenciados, qualificaram a ciência e o senso comum, suas positivities e negatividades, a relação entre teoria e prática. Tendo em vista uma melhor apreensão desses conceitos, procuramos transpor a discussão para o campo dos saberes do professor, sem, no entanto, pretender aprofundar o debate filosófico acerca da temática ciência e conhecimento.

Em Gramsci, vimos que o senso comum se manifesta como atitude do homem comum, com suas formas de fazer e de pensar, sendo a concepção de mundo mais propagada e absorvida pelas classes sociais subalternas. Para este autor, o sentido do senso comum é concebido como produto histórico, que necessita ser superado com vistas à construção de novos processos de conhecimento e de transformação social.

Santos (1989), pautando-se pela proposta da dupla ruptura epistemológica, propõe a transformação tanto do senso comum como da ciência, uma vez que com essa dupla transformação “pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente (...), uma nova configuração de saber, um saber prático que tanto dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem” (op. cit., p. 41).

Em Certeau (1994), encontramos o sentido das práticas cotidianas e das artes de fazer dos sujeitos. O autor traz a visão do cotidiano e suas formas de reinvenção por meio de “uma multiplicidade de táticas articuladas sobre os detalhes do cotidiano” (p. 41). Nesse sentido, conjugamos a visão de senso comum que constitui “matéria-prima basilar do conhecimento pedagógico” (FERNANDES, 1998: 53), com as táticas, estratégias, atitudes e valores que os professores mobilizam e utilizam no processo de ensino-aprendizagem nas atividades cotidianas de sala de aula.

Na perspectiva de apreender a dinâmica dos saberes docentes na ação pedagógica, o nosso “caminho em direção ao conhecimento” (GAMBOA, 2001) levou-nos a considerar algumas categorias enfocadas pelo materialismo histórico dialético, através de autores como Saviani (1991) e Vasconcellos (2002), que propõem metodologias de ensino relacionadas ao método dialético, contrapondo-se ao método de ensino tradicional. Os referidos autores

sugerem momentos construídos pelos sujeitos em ação, de forma articulada, através de movimentos que vão da síntese à análise pela mediação da análise. Portanto, diante da complexidade e dinamicidade do nosso objeto de estudo, nas suas relações entre a objetividade/subjetividade e em sua dimensão histórico-social, exigiu que enfocássemos alguns conceitos da teoria crítica moderna e do paradigma crítico pós-moderno, que, resguardadas as distintas concepções de ciência e de conhecimento, vêm complementar e enriquecer a sua compreensão e análise.

Para a análise dos dados, mapeamos os saberes docentes com base nos discursos e nas práticas observadas dos professores, resultando assim, em dois níveis de análise. Da análise interpretativa dos discursos foi possível identificar as expectativas, as motivações de ingresso na carreira e as dificuldades e aprendizagens dos professores nos primeiros anos da carreira docente, permitindo mapear os primeiros traços dos saberes dos professores. No segundo nível de análise, observamos na prática docente os processos metodológicos e organizacionais da atividade docente, numa tentativa de evidenciar os princípios e as formas de expressão e organização dos saberes produzidos e transformados na e pela ação pedagógica. Neste artigo, optamos por apresentar o primeiro nível de análise: as dificuldades e aprendizagens vivenciadas pelos professores nos primeiros anos da carreira docente.

4. OS SABERES CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Dedicamo-nos nessa seção à análise interpretativa dos discursos dos professores no tocante às expectativas e aos impactos vivenciados nos primeiros anos da carreira docente. Num âmbito mais pormenorizado, o nosso olhar voltou-se para as expectativas/motivações de ingresso na carreira docente, as condições de trabalho, a recepção/acolhimento por parte da universidade, dos colegas, dos alunos e as representações sobre a docência universitária, visando delinear o perfil dos professores principiantes. Desse modo, criou-se um espaço que permitiu evidenciar o discurso docente no limiar da carreira, possibilitando identificar como o papel profissional é percebido/vivido em termos de motivações, expectativas, dificuldades e aprendizagens sobre a profissão. A seguir, trataremos de discutir as dificuldades apontadas pelos professores no início da carreira à luz do debate teórico.

4.1. As dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes

Analisando os discursos e as práticas dos professores universitários, foi possível inventariar as principais dificuldades elencadas por eles nos anos iniciais da carreira, bem

como as suas atitudes frente às aprendizagens, mudanças e inovações experimentadas ao longo de suas atuações profissionais. A análise desses aspectos revelou-se um dos pontos importantes para delinear o seu perfil, contribuindo também para identificar os saberes construídos pelos professores nos primeiros anos da carreira docente. Para isso, formulamos no questionário e na entrevista a pergunta: “*Quais as principais dificuldades vivenciadas na docência universitária nos primeiros anos de carreira?*”. As principais dificuldades foram agrupadas por categorias e desmembradas em número de três.

Agrupando as dificuldades por categorias:

I- Relações didático-pedagógicas

- Déficit de formação pedagógica
- Falta de experiência no ensino
- Organização do trabalho docente na aula
- Domínio do conteúdo da matéria que leciona

II- Relações com os alunos no processo de ensino-aprendizagem

- Desmotivação dos alunos
- Desmotivação do professor para ensinar
- Inibição e nervosismo ao enfrentar a sala de aula
- Avaliação dos alunos (trabalhos, participação, colaboração em aula)
- Gestão das diferenças individuais dos alunos e de uma turma para outra
- Determinação do nível de aprendizagem dos alunos
- Comunicação com os alunos

III- Relações com o meio socioprofissional

- Carência de recursos materiais e financeiros para o ensino e a pesquisa
- Sobrecarga de atividades
- Falta de apoio/incentivo da universidade
- Firmar-se no meio científico junto aos órgãos de pesquisa
- Ter dedicação exclusiva e estar ausente do mercado de trabalho da área específica
- Desvalorização da profissão
- Cobranças ao professor em função das transformações/avanços no mundo do trabalho/conhecimento
- Relacionamento com os pares
- Ausência de reflexões sobre a prática, desejo de formação continuada.

Na primeira categoria, denominada de *relações didático-pedagógicas*, agrupamos as preocupações dos professores relacionadas com o déficit de formação pedagógica, com a falta de experiência no ensino e com a organização do trabalho em aula. A segunda categoria, intitulada de *relações com os alunos no processo de ensino-aprendizagem*, expressa toda a ordem de dificuldades na comunicação com os alunos, na motivação/mobilização, na gestão das diferenças individuais, na determinação do nível de aprendizagem dos alunos, na avaliação da participação em aula etc. A terceira categoria foi chamada de *relações com o meio socioprofissional*, pois revela as pressões externas ao trabalho do professor, como a carência de recursos materiais e financeiros, a falta de apoio/incentivo da instituição, as dificuldades de relacionamento com os pares, a ausência de reflexões coletivas sobre a prática entre outras.

Foram muitas as dificuldades elencadas pelos professores no início da carreira universitária, diferentemente dos primeiros relatos sobre as expectativas, a recepção por parte da universidade, dos colegas, alunos e as condições de trabalho para o exercício da profissão, que, contraditoriamente, revelavam apenas as facilidades, denotando não haver uma percepção acerca da complexidade da docência universitária.

Ressaltamos que as preocupações dos professores iniciantes não podem ser compreendidas como resultantes de interações estabelecidas linearmente entre o *eu* do professor e o contexto, entre o *eu* do professor e as relações com os alunos no processo de ensino-aprendizagem, entre o *eu* do professor e as questões didático-pedagógicas, mas ser entendidas de forma articulada, circularmente. O corte entre o ideal e o real, a realidade da vida na universidade, a ambigüidade do papel desempenhado pela instituição numa sociedade caracterizada por constantes transformações do conhecimento e do mundo do trabalho e a multiplicidade de papéis a que estão sujeitos os professores, logo a partir do seu primeiro dia na profissão, transformam a fase de iniciação num momento propício ao surgimento de dilemas.

Das categorias acima mencionadas, destacaremos a seguir aquela que expressa dificuldades nas *relações didático-pedagógicas*.

O déficit de formação pedagógica

As pessoas geralmente entram na universidade e aprendem apanhando, por conta própria, como eu mesmo aprendi a dar aula. É uma coisa muito crua, muito bruta, como se fosse uma pedra precisando ser lapidada. Acho que esse conhecimento pedagógico seria uma lapidação dessa pedra para que ela fique mais valorizada (P4, Ciências Biológicas, 03 anos de experiência no magistério superior, 35 anos).

Acho que a formação pedagógica contribui para a qualidade do ensino do professor, para ter algum conhecimento das questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. Enfim, contribui para a formação do professor (P3, Administração, 02 anos e 09 meses no magistério superior, 36 anos).

Nos relatos acima, os professores definem a formação pedagógica numa perspectiva de valorização do trabalho docente e de contribuição para a qualidade do ensino. Nessa discussão, destacamos Cunha (1998), ao evidenciar em sua pesquisa que os professores também reconhecem que há um saber pedagógico a ser aprendido para fundamentar as experiências de sala de aula. A autora complementa que, se as universidades estão dispostas a investir no ensino com pesquisa, é necessário organizar estruturas de apoio para se avançar no processo, com vistas a auxiliar o professor na reflexão/reconstrução de suas práticas.

É nesse sentido que se supõe o domínio do conhecimento da área pedagógica para a docência universitária com base em quatro grandes eixos: o conceito de ensino e aprendizagem; o professor como conceptor e gestor do currículo; a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno e a teoria e prática básica da tecnologia educacional (MASETTO, 2003). A seguir, apresentamos a segunda categoria intitulada de *relações com os alunos no processo de ensino-aprendizagem*.

Relações com os alunos no processo de ensino-aprendizagem

Destacaremos nesta temática as relações entre professor-aluno, protagonistas das situações didáticas. Os dados mostraram que esta foi uma tendência recorrente, através da qual, os professores manifestaram dificuldades na comunicação e na motivação dos alunos, bem como na gestão das diferenças individuais dos alunos, como se pode verificar nesses depoimentos:

Existem algumas percepções de professor e aluno que ainda não tenho, apesar das pessoas serem diferentes, turmas diferentes, existem comportamentos padrões dos alunos que ainda não consigo perceber (P1, Farmácia, 03 meses de experiência no magistério superior, 29 anos).

O que eu não gosto do ensino é porque é muito frustrante o problema do aluno não ter o mínimo de interesse e não atingir o desempenho mínimo (P2, Engenharia Cartográfica, 02 anos de experiência no magistério superior, 49 anos).

A tarefa pedagógica de transformar os alunos em atores ou parceiros do processo educativo é fundamental, pois é a partir daí que se articulam e ganham sentido todos os

saberes do professor, ou, como salienta Tardif (op. cit., p. 222), “ensinar é entrar em relação com o outro” e, para isto, é necessário que o professor e os alunos se entendam minimamente.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, parece não haver a compreensão de que avaliar é estabelecer relação e faz parte do processo didático, do ato de aprender (VEIGA, 2004). Apreende-se daí a falta de conexão/unicidade entre as dimensões que envolvem a ação docente e os elementos básicos desse processo, conforme se vê nas falas seguintes:

A gente esbarra na questão de não saber até que ponto o aluno está entendendo, pois ele não dá o retorno. Você fala, fala. Eles estão acostumados a esse método de ensino, ficam sentados só escutando, esperando que as coisas caiam pelo ouvido (P2, Engenharia Cartográfica, 02 anos de experiência no magistério superior, 49 anos).

Eu sinto dificuldade de avaliar aqueles alunos que têm habilidade de comunicação, são muito bons de sala de aula, apesar de nem sempre serem bons na prova, mas têm uma postura de colaborar, de engrandecer a aula. Isso é uma dificuldade em considerar na avaliação (P3, Administração, 02 anos e 09 meses no magistério superior, 36 anos).

Reforçando a discussão acima, Zabalza (2004) afirma que a “dimensão pessoal de como os alunos aprendem, de como transitam por sua mente e por seu coração os conteúdos que lhes explicamos, isso é alheio ao espaço de preocupações e saberes dos professores” (p. 188). O autor chama a atenção para o fato de que essa posição representa um certo distanciamento do professor em relação ao processo de aprendizagem do aluno, considerando como algo que não lhe compete diretamente. Essa concepção bastante defensiva criou uma visão da aprendizagem como algo que depende do aluno, e não do professor.

As relações com o meio socioprofissional

Nesta seção faremos a correlação entre os motivos de ingresso na carreira e a realidade que os professores iniciantes encontraram no meio socioprofissional. Os professores elegeram as condições de trabalho como um dos motivos de ingresso na carreira docente universitária. Ao analisar as respostas dadas, as dificuldades nesse meio aparecem com uma forte tendência, perfazendo 25 respostas em 59 dadas, com um percentual de 42%. São frequentes as queixas dos professores iniciantes quanto à carência de recursos materiais e financeiros na instituição e quanto à sobrecarga de trabalho.

Sou professor iniciante e, portanto, a falta de experiência é uma dificuldade. Além disso, a universidade pública em alguns casos oferece uma infraestrutura deficiente. (P12, Engenharia Civil, 01 ano de experiência no magistério superior, 33 anos).

No depoimento a seguir, percebe-se a insatisfação quanto à falta de incentivo e apoio da universidade, sobretudo quanto ao desejo de uma formação contínua em seu interior.

Sinto falta de debater, de interagir com outros professores, de ver novas técnicas de ensino. A troca de experiência no ensino é fundamental, você vê o que está errando e o que está acertando (P 4, Ciências Biológicas, 03 anos de experiência no magistério superior, 35 anos).

Vimos em autores como Huberman (1995) e Tardif (2000) que certas condições de trabalho da profissão contribuem não só para estrear com mais facilidade, mas também para a consolidação da profissão e a estabilização na carreira. Faz-se necessário compreender os saberes dos professores em sua relação com o meio socioprofissional, na universidade e na sala de aula, uma vez que são produzidos no e pelo trabalho.

4.2. AS APRENDIZAGENS VIVENCIADAS PELOS PROFESSORES INICIANTES

Conforme vimos, a carreira se constitui de um todo que se faz por meio de avanços e recuos, continuidades e rupturas, encontros e desencontros, cursos e percursos, tendo presente um processo permanente de interação dos elementos de ordem pessoal/maturacional, social, cultural, político e econômico. Nessa perspectiva, interessa-nos falar não só das dificuldades, mas também das aprendizagens do professor universitário nos primeiros anos de carreira. Por isso, elaboramos a seguinte questão: *o que você aprendeu como professor nos primeiros anos de carreira?* Na análise das falas, foi possível apreender a importância da convivência com os alunos no aprendizado em ser professor, conforme relatos a seguir.

Estou aprendendo a dar aula e começar a perceber a diferença entre os alunos. Os alunos são diferentes, as turmas são diferentes e só a convivência possibilita entender essa relação (P2, Engenharia Cartográfica, 02 anos de experiência no magistério superior, 49 anos).

Eu aprendi que é bom ter um relacionamento amistoso e respeitoso com os estudantes. Aprendi também que se deve estudar bastante para preparar boas aulas e, principalmente, tentar não ficar decepcionado quando uma aula difícil e bem preparada não é apreciada pelos estudantes (P6, Ciências Biológicas, 05 anos de experiência no magistério superior, 36 anos).

No depoimento a seguir, o professor menciona que os saberes docentes são enriquecidos na relação com o aluno, com os saberes discentes:

Eu aprendo com os alunos. Às vezes eles me chamam atenção para certas inconsistências de conceitos, sobre a adequação de certos exemplos. O professor tem uma oportunidade de refinar o seu conhecimento, tem condições de perceber quando precisa de mais base sobre um determinado

assunto, ele percebe com o feedback da turma (P3, Administração, 02 anos e 09 meses no magistério superior, 36 anos).

Assim, os professores em seus relatos evidenciam que o saber docente se faz na relação com o saber discente, numa dimensão interativa fundamental, sobressaindo-se como fonte de aprendizagem nos primeiros anos de carreira. Isto denota que a atividade docente é realizada numa rede de interações com outras pessoas (a começar pelos alunos), na qual o elemento humano é determinante, sendo um campo de mobilização e produção de saberes e aprendizagem permanente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados demonstrou que os professores estão aprendendo a dar aulas por conta própria, com a própria experiência de trabalho. Ao longo dos depoimentos, os professores indicam a ausência de espaços coletivos no interior da universidade para a reflexão sobre a prática docente. Essas questões remetem a nossa hipótese de trabalho, ao supormos que os professores iniciantes constroem os saberes docentes num contexto de trabalho de isolamento, num processo de autoformação, vivenciadas as dificuldades, as incertezas, os conflitos solitariamente, portanto, sem apoio pedagógico da instituição.

Isso reforça a nossa convicção de que os professores iniciantes encontram-se entregues a si próprios, sem uma estrutura de apoio institucional que lhes dê segurança. Portanto, parece-nos oportuno observar de perto a maneira como os professores iniciantes vivem e percebem as fases iniciais da carreira, bem como se dá o processo de construção dos saberes docentes, visando o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esse fato também reforça a nossa convicção de que a carreira docente “não só tem importância pelo que tange ao desenvolvimento pessoal e profissional de seus agentes, como também pelo que tange ao próprio funcionamento da instituição universitária” (ZABALZA, 2004: 136).

Não obstante as especificidades do contexto de trabalho do professor universitário em início de carreira, muitas das dificuldades verbalizadas por esses profissionais se aproximaram das idéias que constituem as fases iniciais da carreira desenvolvidas no modelo teórico que utilizamos como referência, confirmando os resultados dos estudos empíricos e respondendo, de certo modo, as nossas indagações quanto aos problemas verificados nas seqüências iniciais da carreira do professor.

Assim, analisar e interpretar as dificuldades e aprendizagens vivenciadas nas fases iniciais da carreira contribuiu para delinear o perfil dos professores iniciantes e os primeiros

traços dos seus saberes docentes. As categorias empíricas que emergiram dos dados são a expressão dos saberes construídos pelos professores universitários nos primeiros anos da carreira docente, traduzidos nas *relações didático-pedagógicas, nas relações com os alunos e nas relações com o meio socioprofissional*.

A apreensão dessas informações nos coloca a importância de uma avaliação institucional formativa, sistemática e contínua sobre a prática docente dos professores universitários, especialmente dos iniciantes, no sentido de apoiar e acompanhar esses professores, na perspectiva de minimizar as suas necessidades, proporcionando-lhes uma formação para melhor enfrentarem a complexidade da atividade docente nos primeiros anos do exercício da profissão de professor universitário.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 1977.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal, Porto Editora, 1997.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (org.) **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal, Porto Editora, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo. HUCITEC, 1986.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 7ª ed., 2000.

SANTOS, B. de S. **Introdução à ciência pós-moderna**. Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 25ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 13 ed. São Paulo, Libertad, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardos. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

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