



SEÇÃO: ARTIGOS

O começo da carreira do professor no ensino superior: um estudo sobre a identidade docente

El inicio de la carrera docente en la educación superior: un estudio sobre la identidad docente

The beginning of teacher's career in higher education: a study on teacher identity

Márcia de Oliveira Lupia¹, Maria Candida Varone de Moraes Capecchi²

RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa, de abordagem narrativa, em fase de desenvolvimento de análises, que tem por objetivo compreender aspectos no processo de constituição da identidade docente dos professores de ensino superior que não possuem formação inicial nas Licenciaturas ou na Pedagogia. A fim de alcançarmos nossos objetivos, utilizamos como fundamentação teórica trabalhos sobre formação de professores, identidade docente e profissional crítico-reflexivo. O referencial teórico-metodológico de análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas foi a análise de discurso. O recorte trazido para este momento refere-se ao questionamento feito a sete professores de uma universidade pública sobre o início de suas carreiras no magistério superior. Pelas análises, como marcas constitutivas dos sujeitos da pesquisa, foi possível depreender que o mal-estar do início de carreira relaciona-se ao fato de ter de aprender a ser professor somado a um contexto de desamparo institucional.

Palavras-chave: formação de professores; identidade profissional docente; ensino superior; acolhimento institucional; início da carreira docente.

¹ Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7205-7290>. E-mail: marcialupia@gmail.com

² Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2614-7206>. E-mail: maria.capecchi@ufabc.edu.br

RESUMEN

Se trata de una investigación cualitativa con enfoque narrativo que se encuentra en la fase de análisis en desarrollo. Su objetivo principal es comprender aspectos del proceso de construcción de la identidad docente en profesores de educación superior que carecen de formación inicial en Licenciaturas o Pedagogía. Para lograr este propósito, se han utilizado como fundamentos teóricos trabajos relacionados con la formación docente, la identidad profesional docente y la reflexión crítica. El marco teórico-metodológico empleado para analizar los datos recopilados a través de entrevistas semiestructuradas es el análisis del discurso. El recorte realizado hasta el momento se centra en siete profesores de una universidad pública, a quienes se les cuestionó sobre sus experiencias al comenzar sus carreras en la educación superior. A través de los análisis, se han identificado elementos constitutivos de los sujetos de investigación, permitiendo inferir que la sensación de malestar al comienzo de la carrera está vinculada tanto al desafío de aprender a ser docente como al contexto de falta de apoyo institucional.

Palabras clave: formación de profesores; identidad profesional docente; educación superior; recepción institucional; inicio de la carrera docente.

ABSTRACT

This is a qualitative study, with a narrative approach, in the analysis development phase, which aims to understand aspects in the process of constituting the teaching identity of higher education teachers who do not have initial training in Teaching or Pedagogy degrees. In order to achieve our objectives, we used works on teacher training, teaching identity and critical-reflective professional as a theoretical foundation. The theoretical-methodological framework for analyzing the data collected through semi-structured interviews was discourse analysis. The clipping brought to this moment refers to the questioning made to seven professors of a public university about the beginning of their careers in higher education. Through the analyses, as constitutive marks of the research subjects, it was possible to infer that the malaise at the beginning of the career is related to the fact of having to learn to be a teacher added to a context of institutional helplessness.

Keywords: teacher training; teaching professional identity; higher education; institutional reception; beginning of the teaching career.

INTRODUÇÃO

A era moderna trouxe à sociedade mudanças na economia e nas políticas sociais e culturais, provocando impacto significativo nas instituições educacionais e seus sistemas. Essas transformações trouxeram, e até hoje trazem, desafios para a Educação e questionamentos acerca do papel da escola e da formação docente. Sobre essas transformações, Imbernón (2010, p. 12) afirma que é necessária uma “redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos”. No que tange às mudanças na profissão, Nóvoa (2017) chama a atenção para que na reestruturação da profissão docente os profissionais e pesquisadores tomem como essencial a firmação da profissão no cenário social, com a valorização da categoria.

Considerando o exposto, voltamos nossos olhares para a docência no ensino superior. Dentro de todas as peculiaridades que lhe são conferidas, uma delas, em específico, motivou o desenvolvimento desta pesquisa sobre a constituição da identidade do professor: a exigência formativa desse profissional, de acordo com as leis e diretrizes educacionais propostas. O Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, traz em sua redação 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). Dessa maneira, temos as universidades contando com engenheiros, médicos, veterinários, advogados, entre outros profissionais, mestres e doutores, com altíssima expertise em suas áreas de formação, mas que, por muitas vezes, não possuem conhecimento e/ou experiências didático-pedagógicas.

Este estudo, cujo objetivo é compreender aspectos no processo de constituição da identidade docente dos professores de ensino superior que não possuem formação inicial nas Licenciaturas ou na Pedagogia, traz um recorte contendo algumas das análises dos dados obtidos por meio de entrevistas³ semiestruturadas feitas com sete professores de uma instituição pública federal de ensino superior do estado de São Paulo. Esses professores, além de não possuírem como formação inicial graduação em Licenciaturas ou Pedagogia, participaram, de forma espontânea, de cursos de formação continuada oferecidos dentro da instituição de ensino da qual fazem parte.

Os dados em questão são recortes discursivos (RDs) das respostas dadas pelos professores sobre um questionamento⁴ acerca de como foram as primeiras aulas enquanto professores. O referencial teórico-metodológico utilizado para as análises é a Análise de Discurso (AD) de Pêcheux (1995) e a baliza teórica utilizada apresenta estudos sobre sujeito e identidade,

³ Pesquisa registrada sob CAAE: 37099520.0.0000.5594 no Comitê de Ética em Pesquisa, com parecer nº 4.300.679, aprovado em 25 de setembro de 2020. Entrevistas realizadas no segundo semestre de 2021.

⁴ “Como foram suas primeiras aulas como professor? Lembra-se de algum fato que queira compartilhar?”

(HALL, 2000, 2006; NÓVOA, 2000; CANDAU, 2014; ZABALZA *et al.*, 2018); sobre a formação docente, em especial, sobre o ensino superior (NÓVOA, 2000, 2017; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; SOARES; CUNHA, 2010) e, ainda, os estudos acerca do profissional crítico-reflexivo (SCHÖN, 1983; ZEICHNER; LISTON, 2014).

Pesquisas como esta em questão, sob o prisma da formação de professores para o ensino superior, justificam-se pelo escasso número de produções sobre a temática. Em seus estudos, Larocca e Tozetto (2016) apontam que entre os anos de 1996 e 2013, em um curso de pós-graduação em Educação de uma universidade pública brasileira, apenas 54 dissertações sobre essa temática foram apresentadas. Franchi e Hibold (2019), por sua vez, ao mapearem as produções científicas apresentadas no Grupo de Trabalho “Formação de Professores – GT08” da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) entre 2011 e 2017, identificaram que de 115 resumos, somente 11 deles apresentavam pesquisas sobre a formação do docente de nível superior. As autoras ressaltaram, ainda, que em 2017, nenhuma produção sobre a temática foi publicada pelo grupo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um estudo onde o foco é compreender a constituição identitária dos sujeitos precisa apresentar o que entendemos por sujeito e por identidade. Adotamos a concepção de sujeito pós-moderno de Hall (2000, 2006), pois, segundo o autor, o sujeito da pós-modernidade apresenta identidade descentrada, fragmentada, repleta de diferentes “eus” que se agregam a um “eu” central, exposto a (trans)formações o tempo inteiro. Essa concepção vai ao encontro das premissas do sujeito da Análise de Discurso (AD), referencial teórico-metodológico escolhido para as análises.

Sobre a identidade ligada à profissão docente, percorremos os estudos de Nóvoa (2000, p. 16), que apresenta a identidade como “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Fluindo pela mesma linha de pensamento, temos Joel Candau (2014). Em seus estudos identitários, o autor coloca que uma identidade profissional não pode ser reduzida à memorização e dominação de certas habilidades técnicas, já que ela se inscreve nos corpos dos indivíduos. Para finalizar e, pensando especificamente no professor de ensino superior, trazemos Zabalza *et al.* (2018). Os pesquisadores expõem a docência universitária como uma tarefa complexa, pois ela presume envolvimento não somente com o ensino e a pesquisa, mas também com a gestão, a extensão e a comunidade externa; utilizam para caracterizar o processo identitário desse professor a expressão “mochila identitária”, já que é nela que o professor mantém todas essas identidades necessárias para exercer suas funções na docência da educação superior:

professor, pesquisador, coordenador de curso, diretor de centro, entre outras posições as quais a carreira docente em nível superior exige.

Pimenta e Anastasiou (2005), em suas pesquisas sobre o início da carreira do profissional docente de ensino superior, apontam o magistério superior como sendo um “trabalho solitário”, devendo ser, no entanto, um “trabalho solidário”. Isso, porque, a experiência trazida por esses professores é aquela com a qual eles foram se formando enquanto alunos, aquilo que vivenciaram em sala de aula enquanto estudantes e, ao chegarem em uma instituição de ensino superior, sem formação didática ou pedagógica e sem uma assistência por parte dessas instituições, os profissionais acabam procurando alternativas formativas por conta própria, ou reproduzindo aquilo que consideram como correto e que vivenciaram quando discentes.

Os estudos de Soares e Cunha (2010) adotam o mesmo viés ao analisar o início da carreira do docente atuante nas universidades. No entanto, alertam que esses sujeitos não podem ser

passivos acrílicos e destituídos de conhecimentos e crenças a respeito desse nível de ensino. Eles construíram uma representação acerca da docência durante os anos em que foram estudantes universitários, com base na observação sobre a forma de seus professores ensinarem e envolverem ou não os estudantes (SOARES; CUNHA, 2010, p. 34).

A reflexão na e sobre a atuação em sala de aula também faz parte da formação docente. O vínculo entre o profissional e a capacidade que ele possui de refletir sobre a ação é o que lhe possibilita um processo de aprendizado constante e que determina uma marca dessa prática profissional (SCHÖN, 1983). Tão relevante quanto pensar sobre o próprio desenvolvimento na profissão é estar atento e ser crítico ao contexto que envolve aspectos da Educação, como os atores do processo, as políticas que permeiam esse processo e as instituições nas quais eles acontecem. De acordo com Zeichner e Liston (2014), o processo de ensinar “bem ou mal” não depende apenas do quão bem formado é um professor, visto que há uma série de fatores externos que precisam ser considerados. Os autores defendem, ainda, que a reflexão proposta por Schön (1983) não deve ser solitária e necessita considerar o contexto que a engloba.

METODOLOGIA

Em uma pesquisa como esta, do tipo qualitativa, “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” e “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Coadunando-nos a Stake (2011, p. 25), acreditamos que características da pesquisa qualitativa, tais como ser um

estudo interpretativo e possuir caráter personalístico, vão ao encontro de nossas expectativas, já que a primeira delas “fixa-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista” e o que é considerado personalístico “é empático e trabalha para compreender as percepções individuais”.

Já a abordagem narrativa possui característica colaborativa, onde pesquisadores coletam histórias de indivíduos e essas experiências individuais podem lançar luz sobre suas identidades e as imagens que eles têm de si e do que é externo. As histórias narrativas estão inseridas em lugares ou situações específicas, sendo uma das melhores abordagens para captar detalhes ou experiências de um único indivíduo ou de um pequeno grupo (GIBBS, 2009; CRESWELL, 2014).

O referencial teórico-metodológico escolhido para as análises dos recortes discursivos é a Análise de Discurso (AD) de linha francesa de Pêcheux (1995). A AD nasce do imbricamento entre a linguística saussuriana, o materialismo histórico e a psicanálise. Seu objeto de estudo é o discurso. Para Pêcheux, (1995, p. 85) o discurso “não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B”. Orlandi (2009, p. 21) esclarece que os “efeitos de sentidos” podem ser considerados “processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc.”. Ao nos referirmos aos trechos de análise que se seguirão, falaremos, portanto, de recortes discursivos (RDs).

Cabe trazer à baila que, nesse viés, o discurso é materializado na linguagem e que as análises devem ser feitas considerando-se o que na AD chamamos de condições de produção. Pêcheux (1995) considera que o processo de produção do discurso é um conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de um tipo dado, em condições de produção determinadas.

No encontro das acepções de sujeito aqui já expostas, o sujeito da AD é tido como uma construção social e discursiva em constante elaboração (FOUCAULT, 2008), visto como “posição” (FOUCAULT, 1987) ou também compreendido por “lugar”. Esse sujeito é

sujeito de e sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2009, p. 49).

Pêcheux (1995) ainda traz um conceito basilar na AD que é a ideologia. Sob o prisma da discursividade, a ideologia é vista como “interpretação de sentido em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários” (ORLANDI, 2007, p. 31). Assim, o imaginário social mediador das relações do sujeito com

suas condições de existência é uma função para o estabelecimento das necessárias relações entre pensamento, linguagem e mundo (ORLANDI, 2010).

ANÁLISES E DISCUSSÃO

Ao iniciar esta seção, cabe evidenciar que as análises apresentadas a seguir não são as únicas possíveis, afinal, os gestos de interpretação lançados pelas pesquisadoras não fogem do olhar de analistas-sujeito, que estão inseridos em um lugar, um espaço, atravessados pela subjetividade de suas histórias de vida.

As análises aqui colocadas estão separadas em dois momentos, de acordo com os achados analíticos feitos a partir das leituras das transcrições das respostas dos sete professores participantes ao questionamento de como foram as primeiras aulas enquanto professores de ensino superior. O primeiro momento traz os adjetivos e/ou expressões de sentido negativo que aparecem no discurso desses docentes e o desejo de aprovação e, o segundo, traz a falta do amparo da instituição educacional nas primeiras aulas dos professores ingressantes.

Nas respostas de seis dos sete sujeitos participantes desta pesquisa, foi possível observar uma grande quantidade de adjetivos e/ou expressões com sentido negativo. Eles exprimiam, principalmente, as sensações do momento em que entraram nas suas salas de aula ou o momento em que descobriram quais as disciplinas teriam que lecionar. A fim de facilitar a visualização, organizamos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Adjetivos/Expressões com sentido negativo.

Professor ⁵	Adjetivos/Expressões
P1	Desesperada; suuuper insegura; pavor; stress muito grande; charlatã de último grau; sozinha; insegura; desamparada (x2); muito charlatã; ruim; muito doído.
P2	Que furada!; suava horrores (x2); tremia muuuito; nervoso; aterrorizante.
P3	Dor de barriga (x2); passei muito mal (x2); passei mal (x2); suava tanto; suava bicas; suava frio; caos; horrível; nervoso.
P4	Extrema tensão; muito esforço, esforço descomunal; exausto.
P6	Relativamente nervoso; frio na barriga foi grande; frio na barriga.
P7	Meus medos; deu branco.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

⁵ Para manter o sigilo exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, adotamos a letra P, de professor, seguida de um número de 1 a 7, para denominarmos os participantes desta pesquisa.

Podemos observar que, para esses seis sujeitos, os primeiros momentos da carreira docente foram marcantes em um sentido negativo. Cabe ressaltar que P1, P2, P3, P4 e P6, no momento da entrevista, já tinham mais de uma década na carreira docente. P7, por sua vez, seis anos. Em todos os casos, as lembranças foram muito vivas e, pela materialidade discursiva, corroborada com advérbios de intensidade como “muito”, além do recorrente aparecimento do verbo “lembrar”, em muitas de suas formas. P5 respondeu à pergunta, no entanto, mesmo sendo questionado, assim como os outros, sobre os primeiros momentos em sala de aula enquanto professor de ensino superior, respondeu sobre os primeiros momentos lecionando na universidade onde hoje trabalha. Inferimos que houve um apagamento por parte do sujeito sobre esses primeiros momentos, já que havia lecionado por muitos anos em outras instituições de ensino.

Voltamos nossos olhares a algo em comum trazido pelos sujeitos participantes desta pesquisa: as expressões e/ou adjetivos trazem consigo um sentido que ultrapassa o abstrato, onde o medo, o nervosismo e a insegurança do novo somatizam-se. Ao enunciar “muito doído”, “suava horrores”, “tremia”, “dor de barriga”, “exausto”, “frio na barriga”, podemos depreender do discurso que o conflito da mente com a preocupação de entrar na sala de aula e ser professor manifesta-se como sintomas físicos para esses sujeitos.

No caso de P3, como veremos no recorte discursivo RDP3⁶ a seguir, além do sintoma físico ser sentido pelo sujeito, foi ainda percebido por uma de suas alunas:

RDP3: “Eu tive dor de barriga/ eu passei muito mal// nossa muito mal/ eu suava [...] então assim eu passei mal/ passei mal/ eu suava tanto que ficava aquelas pizzas assim ó// eu lembro que no primeiro dia uma das alunas virou e falou assim ‘professora, se você continuar suando mais você vai começar a molhar aqui atrás ó’” (P3, 2021, grifo nosso).

Podemos observar que, além da dor de barriga expressa na materialidade linguística do discurso e marcada no corpo de P3, o verbo “suar” apresentou-se em uma constante, por três vezes, sendo uma delas na reprodução de uma fala da aluna que notou o suor excessivo. “Molhar aqui atrás ó” traz, no discurso de P3, o agravante do suor marcar seu corpo em uma região íntima como a do sulco entre as nádegas, uma vergonha particular de P3 que, a partir da observação de uma aluna, passaria a ser de todos os presentes na sala de aula.

No recorte discursivo a seguir, P1 coloca, também, por conta do suor, uma situação parecida com a de P3, que a vergonha íntima se torne pública. No caso de P1 foi traumática, resultando na opção do sujeito de nunca mais vestir saias para entrar numa sala de aula:

⁶ Os recortes discursivos para estas análises serão denominados RD, acrescidos da letra P e de um número para que durante a leitura seja possível identificar o sujeito da pesquisa que o enunciou. Exemplo: RDP3 é um recorte discursivo enunciado por P3.

RDP1: “Primeira vez que eu dei aula no auditório // lembro que eu tava com um saião bem cumprido/ eu me prometi desde aquele dia que eu nunca mais ia dar uma aula de saia/ porque eu transpirava tanto que eu escorria nas pernas eu fiquei com medo de os alunos acharem que eu tava fazendo xixi de tanto que eu transpirava de escorrer na perna” (P1, 2021, grifo nosso).

Podemos depreender dos enunciados de P3 e P1, pela análise do não-dito, que diz mais do que o que está posto no discurso (PÊCHEUX, 1995) e, considerando as condições de produção nas quais nos adentramos para realizar a pesquisa, que o medo da exposição do íntimo não é decorrente apenas das vergonhas físicas, mas, também, da exposição do que se guarda dentro de cada sujeito, a necessidade de ser aceito dentro de um ambiente para o qual não obtiveram formação durante a graduação e nos cursos de pós-graduação.

Além da aceitação pela profissão, foi possível notar a necessidade de aprovação pelo fato de ser jovem ou de ser estrangeiro, de acordo com os recortes discursivos que se seguem:

RDP2: “Eu suava / eu dava aula no sábado à tarde né/ professor bicho né acaba pegando o pior/ os piores horários né/ eu dava aula no sábado à tarde né/ eu suava horrores// suava horrores de nervoso// eu tremia// eu tremia muuuito/ e aí tinha um monitor e eu me lembro / me lembro claramente a Fulana/ aí quando eu dei a primeira aula/ a primeira explicação// aí eu fui direto perguntar pra monitora ‘E aí, o que você achou?’// foi minha primeira reação// minha primeira reação foi buscar uma aprovação né” (P2, 2021, grifo nosso).

RDP3: “Era diferente quando eu dava aula pro meu orientador// porque eu dava aula/ eu ia pra ele/ eu montava as aulas de campo/ eu ia sozinha pras aulas de campo/ mas assim você pensa ah, se der algum problema, né... o responsável é o orientador, não sou eu [...] quando eu falei ‘a sala é minha, todo mundo é mais velho do que eu’ então essa informação que eu tinha todo mundo era mais velho do que eu [...] eu falei ‘ferrou’” (P3, 2021, grifo nosso).

RDP4: “É muuuito esforço que eu faço/ porque também porque eu lembro muito desse professor de 23 anos de idade lá da graduação que eu vi ele só transcreveu o livro pro quadro// eu pensei/ eu não quero ser essa pessoa/ eu quero ser a pessoa que o que o aluno quer ver a minha aula” (P4, 2021, grifo nosso).

RDP6: “mas eu tava relativamente nervoso/ mas consegui quebrar o gelo ali né/ é// dentro do contexto da disciplina né/ eles sabiam que era um professor novato né [...] aquele frio na barriga né/ nossa foi grande” (P6, 2021, grifo nosso).

RDP7: “Com os meus medos com deu branco em algumas aulas/ mas tinha lá o slide então eu fiquei/ sei lá/ tentado dar um jeito [...] uma sensação boa que eu que eu me lembro dessas primeiras aulas era é// que os alunos é//

não me zoaram sei lá por eu ser estrangeiro por ter/ é//sei lá até tem palavras que saem erradas” (P7, 2021, grifo nosso).

Os recortes discursivos de P2, P3, P4 e P6 apresentam indícios de que uma das causas desse mal-estar decorrente do início da carreira docente pode ter vínculo inconsciente tanto com o fato de serem professores jovens (a média de idade dos entrevistados é de 40 anos de idade à época da entrevista, no início de suas carreiras cai para 30 anos de idade) quanto pelo fato de serem novos no contexto de sala de aula. P2 e P6 denominam-se “professor bicho” e “professor novato”, respectivamente. P2 cita, ainda, a busca por uma aprovação de uma monitora que acompanhava sua primeira aula, como se ele precisasse de uma avaliação feita por alguém que se encontrava naquele território há mais tempo, que legitimasse seu direito de fazer parte daquele lugar também.

Já P3 descreve seus alunos como sendo mais velhos que ele, acreditando que por serem mais velhos tinham mais conhecimento em sua área de atuação, exacerbando a diferença de idade com a expressão “ferrou”. P4 foi além, trazendo a figura de seu jovem professor da graduação como uma pessoa que, sem experiência, transcrevia o livro na lousa. Pode-se depreender que a conexão que se estabelece via memória discursiva com a sua experiência de aluno é a de que ele sendo uma figura jovem, se ele não preparasse uma aula a que todos quisessem assistir, ele poderia incorrer no mesmo padrão daquele professor de 23 anos de quando ele estava na graduação. Há, inconscientemente, uma relação estabelecida entre a figura do jovem com a falta de experiência e/ou vontade de se esforçar a preparar uma aula atraente. Seguindo as premissas da AD, Authier-Revuz (1990 p. 27) traz à baila que o discurso é permeado pelos outros ao afirmar que “toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este é mais falado do que fala [...] este de fora [...] está no exterior ao sujeito, no discurso, como condição constitutiva de existência”. Assim, se analisarmos por esse prisma, os sujeitos P2, P3, P4 e P6 carregam nas entrelinhas de seus discursos aquela imagem que a sociedade pinta de que as pessoas mais velhas são mais experientes, mais sábias e, por isso, mais respeitadas. Isso, conseqüentemente, foi mais um dos motivos dos mal-estares por eles relatados em suas entrevistas.

Somando-se às necessidades de aprovação por serem jovens, ou novos em suas profissões, temos o recorte discursivo de P7. Ele, estrangeiro, em meio aos “medos” e “deu branco” de seus primeiros dias enquanto professor, ainda traz o problema com a língua. A aceitação dele liga-se ao fato de ser um estrangeiro dando aula – algo que nunca havia feito, em um país que não é o seu – o que se pressupõe costumes diferentes, tendo que utilizar como instrumento de comunicação uma língua que não era a sua língua materna. Uma “sensação boa” foi o fato da aprovação por parte dos alunos, mesmo ele sendo um estrangeiro. Existe, no não-dito, uma preocupação com a xenofobia, algo que, em casos mais violentos, pode até resultar na morte de um indivíduo. Dentre os medos e as aprovações advindas da profissão, ao menos este, P7 conseguiu superar com os alunos que bem o acolheram.

Após as análises dessa primeira parte, apresentamos, a seguir, recortes discursivos dos sujeitos P1, P2 e P4 em que é possível observar como a falta de amparo institucional da universidade marcou o início da carreira docente, deixando marcas nas identidades profissionais desses sujeitos:

RDP1: “Eu sinto falta hoje ainda [...] de uma recepção docente [...] eu cheguei e fiquei suuuper insegura porque assim eu tomei posse numa semana/ na semana seguinte eu tava dentro de sala de aula// e assim com duas disciplinas// uma delas de Transformações Químicas// Química//Meu pavor lá no Ensino Médio! (risos) [...] como que eu vou dar aula de uma coisa que eu não sei? [...] chega no seu e-mail e assim o que que é Bloco A?/ o que que é Bloco B?/ o que é IPC3?/ o que é TQ?/ que que é isso? [...] eu cheguei chegando e dando aula [...] eu acho que precisaria de um uns dias de uns momentos de imersão docente” (P1, 2021, grifo nosso).

RDP2: “[...] aí me disseram assim “ó, você vai, vai, você vai estar na equipe de professores e vai ministrar base experimental das ciências naturais/ daí eu ‘Uhm, que que legal, o que que é essa disciplina?’ ‘Ah, é uma disciplina experimental de laboratório, de Química, Física, Matemática’ eu ‘Oi?’ ‘É, Química, Física, Biologia e Matemática’ eu ‘Ai, meu Deus! Que furada! Vou ter que dar aula de que, de de física, vou ter que dar aula de matemática, outra aula de biologia’/ então eu não tenho a menor ideia do que falar numa aula dessa mas eu tinha que falar sobre matemática/ eu tinha que falar sobre fractais// meu é difícil/ até hoje eu ainda tenho dúvidas/ mas eu tive que eu tive que fazer” (P2, 2021, grifo nosso).

RDP4: “Eu assumi a minha vaga [...] chegou o diretor do centro disse assim ‘Olha aqui essas são suas 3 disciplinas. Boa sorte’// 3 turmas/ 3 disciplinas diferentes/ e duas semanas depois começavam as aulas/ então uma situação de não é assim ‘ó, você tem 2 meses para preparar todo o material e você chega’// não/ eu tinha que aprender o conteúdo/ aprender a ser professor/ fazer aquilo sem tensão/ fazer um esforço para aquilo ser interessante e atuar em 3 disciplinas diferentes// então tive que criar muita coisa que não existe/ uma disciplina nunca tinha sido ofertada” (P4, 2021, grifo nosso).

Sabemos que a formação acadêmica de P1, P2 e P4 é aquela exigida pelo Art. 66 da LDB. Com o intuito de proporcionar um contexto adequado para as análises. Apresentamos que, no caso da universidade pública da qual fazem parte, o nível de exigência mínima para assumir o cargo em que passaram no concurso público é o de doutorado. Continuando na linha da exposição das condições de produção necessárias para as análises, esclarecemos que P1 possui a carreira voltada à Medicina Veterinária; P2, à Química e P4 às Ciências da Computação. Portanto, suas pesquisas foram voltadas às temáticas estudadas em seus cursos. Ao se candidatarem às provas de concurso público, esses professores acabaram fazendo as provas para as áreas afins às suas formações acadêmicas. Acontece que o contexto acadêmico da universidade em questão traz uma peculiaridade que se encontra em

seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a interdisciplinaridade. A leitura do PPI faz-se necessária para que o docente esteja preparado para a prova, mas ela não nos parece suficiente para que o profissional entenda sobre o ambiente em que será inserido, a criação das disciplinas, siglas, a dinâmica de disciplinas divididas em quadrimestres, dentre outros aspectos que não lhes foram comuns em suas vivências formativas.

Dessa maneira, podemos depreender do RDP1 que estar “suuuper insegura” não se remete apenas à novidade de “ser professor”, mas, também, de ser docente em uma disciplina para a qual não tinha uma formação específica para lecionar, com um curtíssimo espaço de tempo para o início. Podemos depreender pelo não-dito discursivo que o sujeito poderia sentir-se mais seguro caso lhe fosse ofertado mais tempo de pesquisa e preparo da matéria a ser lecionada. Ademais, uma série de indagações referentes às siglas utilizadas pela universidade para a nomeação de disciplinas, bem como a não apresentação do local de trabalho, “Bloco A”, “Bloco B”, reforça a falta de acolhimento institucional desse professor, a necessidade da “imersão” sugerida por P1 em seu enunciado. Aliás, “até hoje”, P1 sente falta dessa recepção docente. Pode-se inferir que as marcas da falta da recepção marcam esse sujeito, que mesmo após mais de dez anos lecionando na universidade ainda traz em seu discurso o desejo do acolhimento não vivido.

Na mesma direção, enxergamos o recorte discursivo de P2. Ao sujeito lhe é passada a disciplina que ele deve lecionar e, com isso, os questionamentos sobre o que seria essa disciplina surgiram. Inferimos que os questionamentos, tanto de P1 quanto de P2, trazem a surpresa acerca das disciplinas. A surpresa é decorrente da falta de algum aparato instrucional da instituição que considere tanto o cenário da universidade, que é diferente, quanto do início da carreira daquele docente. Pimenta e Anastasiou (2005) ponderam em seus estudos que o caminho formativo atravessado por um pesquisador não perpassa pelo caminho formativo de um professor. Dentre vários aspectos, as autoras apresentam que o tempo de pesquisa é um tempo diferente do destinado ao ensino-aprendizagem; os atores envolvidos no processo são diferentes, dentre outros aspectos. Acrescentamos à discussão Zabalza *et al.* (2018), que trazem em seus estudos as múltiplas identidades dos professores de ensino superior, que precisam estar com suas “mochilas identitárias” cheias para que possam atuar nas diferentes frentes que as universidades exigem dos professores. As experiências enquanto pesquisadores, por si só, não são suficientes para esta empreitada.

Ao indagar “Uhm, que que legal, o que que é essa disciplina?” podemos depreender que durante sua vida formativa o sujeito nunca havia cursado ou ouvido sobre a disciplina, e que ele esperava algo relacionado à área de Química, já que ele tem formação da graduação até o pós-doc em Química. Ao exclamar “Ai, meu Deus!” Que furada!”, é possível observar que aquilo que era esperado pelo sujeito dentro da instituição em que ele passou em concurso para trabalhar não condiz com a sua realidade: não estava claro aquilo que lhe foi dito ou

apresentado pela universidade. Isso vai ao encontro da fala de P1 sobre a imersão docente da qual ele sente falta até hoje.

No recorte discursivo de P4, o sujeito traz a preocupação em ter de aprender a ser professor, aprender o conteúdo da disciplina, e até mesmo a planejar uma disciplina desde o início, sem qualquer referência anterior, caracterizando uma situação de desamparo, sem uma orientação a seguir. Podemos inferir que um agravante no processo de “aprender a ser professor”, conforme enunciou P4, foi o fato de ter de se preparar para três disciplinas em um curto espaço de tempo (dois meses) e planejar uma disciplina, algo de grande responsabilidade. A falta de um suporte institucional, mais uma vez, pode ser evidenciada pelo discurso. Existe nas entrelinhas discursivas do RDP4 o desapontamento por essa falta, já que todos esses sujeitos, enquanto pesquisadores, estavam acostumados com o planejamento institucional e com uma dinâmica já amalgamada em suas identidades de pesquisadores. O fato de estarem em uma universidade, mas em outro papel, traz consigo a falta dos múltiplos “eus” que constituem suas identidades e que causam estranheza para esses sujeitos.

Sujeito-professor que já possuía experiência na docência do ensino superior quando ingressou como docente na universidade em que hoje se encontra, P5 corrobora com a falta da imersão docente dentro daquele ambiente marcado por uma característica tão diversa, que é a interdisciplinaridade:

RDP5: “[...] era pra mim muito desafiador porque eu entrei com toda garra/com a cabeça para ser interdisciplinar/ sem saber o que é isso” (P5, 2021, grifo nosso).

Pelo RDP5, podemos inferir que “muito desafiador” está relacionado ao novo, mas não ao novo de lecionar, já que P5 já havia lecionado anteriormente. A situação nova era a de entrar em uma instituição que se diz interdisciplinar e que P5 estava disposto a “entrar com toda a garra”, com toda a vontade e “com cabeça”, com a mente aberta, para se deixar ser interdisciplinar, mesmo “sem saber o que é isso”. Observamos que o sujeito, ao enunciar, utiliza o verbo “é”, no presente, e não “era”, que se remeteria ao passado. Apropriando-nos de Authier-Revuz (1990, p. 97), acreditamos que “o texto oral, em que não se podem suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso, os traços do processo de produção”. Esses traços, de acordo com Eckert-Hoff (2008, p. 28), “se manifestam pelo equívoco, pelas falhas, pelas rupturas da língua em relação ao sujeito, possíveis de serem capturados na relação intradiscursivo e interdiscursivo”. Assim, nesses pontos, os sujeitos se (re)velam, e, no caso de P5, essa ruptura discursiva demonstra que há dúvidas sobre o que é ser interdisciplinar, mesmo ele estando dentro da instituição há mais de uma década. Parece que há uma necessidade de espaços e incentivo dentro da instituição para que o tema seja

discutido entre os docentes. Essa necessidade aparece como marca na identidade desses sujeitos, que demonstram comprometimento com o PPI da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi compreender, por meio da análise de recortes discursivos extraídos de uma resposta a um questionamento feito a sete docentes sem formação inicial nas Licenciaturas ou na Pedagogia sobre o início da carreira no ensino superior, aspectos da constituição da identidade desses professores.

Foi possível apreender neste momento das análises dois aspectos: o primeiro deles, através da investigação da incidência de muitos adjetivos negativos, o desejo da aprovação desse sujeito iniciante na carreira docente. Essa aprovação tem características intrínsecas ao sujeito, aquelas decorrentes da memória coletiva em que se estabelece um padrão socialmente aceito, onde os professores têm de saber tudo, onde as pessoas mais velhas, tanto de idade quanto de carreira, são mais confiáveis. Esse fantasma do imaginário que assombra a carreira docente é aflorado quando nas análises notamos a necessidade inconsciente de aprovação ou a “a prova da ação”, em que os professores precisam acertar tudo para serem aceitos no ambiente da sala de aula.

No segundo momento, foi possível observar como a falta de um amparo da instituição de ensino no início da carreira docente deixou marcas na identidade desses sujeitos que, mesmo após anos de trajetória na sala de aula, (re)construindo seus “eus” profissionais, ainda sentem essa falta, que é uma das bases do trabalho solitário da carreira, estabelecendo um paralelo com as pesquisas de Pimenta e Anastasiou (2005). É possível inferir que a possibilidade de um lugar de trocas e de acolhimento institucional poderia atenuar medos e inseguranças do início da carreira dos professores, sentimentos tais que reverberam em seus enunciados e que marcam suas identidades profissionais.

Para trabalhos futuros, pretende-se ouvir professores licenciados que atuam no ensino superior, tencionando entender até que ponto a aprovação na profissão tem ligação com a formação e a firmação na carreira, e o quanto que a universidade tem um papel importante nesse processo.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: Eni Lourdes Puccinelli Orlandi e João Wanderley Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: UNICAMP-IEL, jul./dez., 1990. p. 25-42.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora, 1994.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- CANDAU, Joel. *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CRESWELL, John. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado das Letras/FAPESP, 2008.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Tradução: José A. Bragança de Miranda e António Fernando Cascais. 4. ed. Vega: Passagens, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução: Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FRANCHI, Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin; HABOLD, Márcia de Souza. Pesquisas sobre formação de professores para a educação superior na Anped (2011-2017). *Revista Devir Educação*, Lavras, vol. 3, n. 2, p. 53-74, jul./dez., 2019. DOI: <https://doi.org/10.30905/ded.v3i2.168>. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/168>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2009.
- HALL, Suart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Ezequiel T. Silva e Guacira L. Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LAROCCA, Priscila; TOZETTO, Susana Soares. A formação de professores como objeto de estudo de dissertações produzidas em um mestrado em educação. *Revista Transmutare, Curitiba*, v. 1, n. 2, p. 162-178, jul./dez., 2016. DOI: <https://doi.org/10.3895/rtr.v1n2.3937>.

Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/3937>. Acesso em: 12 jan. 2023.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? *In*: NÓVOA, António (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora Unicamp, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. O docente do ensino superior. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books Inc., 1983.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. A docência universitária e a formação para seu exercício. *In*: *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade* [online]. Salvador: EDUFBA, p. 23-37. 2010. ISBN 978-85-232-1198-1.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução: Karla Reis; revisão de Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

ZABALZA, Miguel A. *et al.* Identidad profesional del profesorado universitario. *In*: MAYO, Isabel Cantón; TARDIF, Maurice (coord.). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea Ediciones, 2018.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. *Reflective teaching: an introduction*. 2. ed. New York: Routledge, 2014.

Márcia de Oliveira Lupia

Doutoranda em Ensino e História das Ciências e da Matemática pela Universidade Federal do ABC, mestre em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul e licenciada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Assunção. Faz parte do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação com Arte. É escritora e membro da Academia Contemporânea de Letras.

marcialupia@gmail.com

Maria Candida Varone de Moraes Capecchi

Bacharel e licenciada em Física pela Universidade de São Paulo. Doutora em Ensino de Ciências (Doutorado Direto) pela Universidade de São Paulo, com estágio doutoral na Universidade de Leeds, Inglaterra. Professora associada da Universidade Federal do ABC. Coordenadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação com Arte.

maria.capecchi@ufabc.edu.br

Como citar este documento – ABNT

LUPIA, Márcia de Oliveira; CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes. O começo da carreira do professor no ensino superior: um estudo sobre a identidade docente. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 13, e045576, p. 1-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.45576>.