

FASES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE BONS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

PHASES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF GOOD UNIVERSITY PROFESSORS

FASES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS BUENOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

Leandro Barreto DUTRA¹

Elizabeth Antonia Leonel de Moraes MARTINES²

RESUMO: O desenvolvimento profissional docente é um processo formativo que se dá ao longo da vida ao aproximar-se do modelo cultural do chamado bom professor. O objetivo desta pesquisa é compreender as fases formativas a partir de relatos autobiográficos. O procedimento metodológico utilizado foi a entrevista narrativa, realizada individualmente com cada professor/a e um grupo focal que reuniu os três participantes. Três fases comuns foram identificadas nas narrativas dos três professores universitários: a negação, a transformação e a afirmação. O processo permite a compreensão de que o bom professor não nasce pronto, mas vai se formando, se adaptando pelo caminho em contato direto com seus alunos (e, talvez em menor escala, outros membros da instituição escolar), sendo que a alteridade parece ser o fio condutor. Evidencia-se a necessidade de um processo reflexivo-formativo contínuo do professor para que, no percurso se perceba oportunidades de se fazer um bom docente.

Palavras-chave: Bom professor. Desenvolvimento profissional de professores. Narrativas autobiográficas.

ABSTRACT: *The professional development of teachers is a formative process that takes place throughout life when approaching the cultural model of the so-called good teacher. The aim of this research is to understand the formative phases from autobiographical reports. The methodological procedure used was the narrative interview, conducted individually with each teacher and a focus group that brought the three participants together. Three common phases were identified in the narratives of the three university professors: denial, transformation and affirmation. The process allows the understanding that the good teacher is not born ready, but is going to be formed, adapting by the way in direct contact with his students (and, perhaps on a smaller scale, other members of the school institution), and otherness seems to be the guiding thread. It is evident the need for a continuous reflective-formative process of the teacher so that, in the course, opportunities to make a good teacher are perceived.*

Keywords: *Good teacher. Professors' Professional Development. Autobiographical narratives.*

¹ Doutor em Educação em Ciências e Matemática. Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9034-9190>. E-mail: ldutra@uea.edu.br.

² Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Professora aposentada da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9739-930X>. E-mail: bethmartines@gmail.com.

RESUMEN: *El desarrollo profesional de los profesores es un proceso formativo que se produce a lo largo de la vida al abordar el modelo cultural del llamado buen maestro. El objetivo de esta investigación es comprender las fases formativas de la presentación de informes autobiográficos. El procedimiento metodológico utilizado fue la entrevista narrativa, realizada individualmente con cada maestro y un grupo focal que reunió a los tres participantes. Las narrativas de los tres profesores universitarios identificaron tres fases comunes: negación, transformación y afirmación. El proceso nos permite entender que el buen maestro no nace listo, sino que se está graduando, adaptándonos por la forma en contacto directo con sus alumnos (y, tal vez a menor escala, con otros miembros de la institución escolar), siendo la alteridad el aparente hilo conductor. La necesidad de un proceso reflexivo-formativo continuo del maestro es evidente para que, en el curso, las oportunidades se perciban como un buen maestro.*

Palabras clave: *Buen maestro. Desarrollo profesional de los profesores. Narraciones autobiográficas.*

Introdução

O desenvolvimento profissional do professor, segundo Fiorentini (2008) é um processo contínuo, que se inicia antes mesmo do início do curso de licenciatura e se estende ao longo de toda vida, pois envolve diversos aspectos tanto pessoais quanto institucionais e que ocorrem nos mais diversos espaços e momentos da vida.

Essa compreensão parece criar espaços entre o chamado campo profissional e o campo pessoal do viver, não mais afastados um do outro, mas com diversas interseções entre eles. Marcelo (2009) afirma que esse processo de desenvolvimento vai se construindo à medida que os professores ganham experiência, sabedoria e consciência da profissão.

O conceito de experiência pode ser ancorado em Scliar e Larrosa (2009), que a compreende como tudo aquilo que acontece no sujeito, ou seja, que o muda, que o provoca, que o tira do lugar comum. Sabedoria, segundo o dicionário Michaelis, significa o conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, geralmente por meio de reflexão ou experiência; saber; sabença; sapiência.

Sapiência segundo Alves (2010) possuía antigamente duplo significado: sabedoria e sabor. Este último com o passar do tempo ficou esquecido, mas seu resgate parece interessante para que a sabedoria permanecesse nesse meio que mistura saber e sabor. A sabedoria não significando só acúmulo de conhecimentos, mas também os gostos deles, pois assim abrem-se caminhos para a subjetividade do sujeito ao expressar

seu gosto e, a seu modo, o conhecimento que ele possui, ou como diria Bruner, “que por ele flui” (BRUNER, 1997, p. 94).

A consciência da profissão pode ser entendida como adquirir compreensão das relações que a profissão docente estabelece com o mundo, tanto com o mundo interior quanto exterior, a partir da sua experiência. Ser um professor consciente de si, do seu fazer para consigo e para com o outro é uma construção paulatina.

Sabendo dessa triangulação conceitual que coopera no desenvolvimento profissional de um professor e conversando com os chamados bons professores universitários, questiona-se: como se deu seu desenvolvimento profissional? Que experiências eles vivenciaram? Que sabores experimentaram para que conscientemente assumissem sua função na docência? Objetiva-se, portanto, neste trabalho, compreender o desenvolvimento profissional de alguns bons professores para que, talvez, possa encontrar ressonância em tantos outros professores que por ventura encontrem esse artigo.

Metodologia

Trata-se de um recorte qualitativo de pesquisa doutoral, mista. Sua natureza é aplicada, com procedimentos de campo em uma Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública situada na cidade de Manaus, Amazonas. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética com Certificado de Apresentação e Apreciação Ética 95868318.3.0000.5016.

Sessenta alunos do curso que estavam regularmente matriculados a partir do quarto período (por já terem contato com a maioria dos professores do curso) participaram voluntariamente da pesquisa indicando três professores que para eles eram exemplos de bons professores.

As indicações foram ranqueadas no Microsoft Excel 2010 e os três docentes mais indicados foram contatados para uma entrevista narrativa individual em local e hora de preferência deles. As entrevistas tiveram duração de aproximadamente uma hora e dez minutos. O registro foi feito com o gravador do celular do pesquisador e o áudio transcrito no Microsoft Word 2010, logo em seguida.

A entrevista narrativa foi baseada nos procedimentos descritos por Jerome Bruner (2008) que afirma um modo de entrevistar informal, com comportamento o mais natural possível, portando-se quase que de forma familiar, amigável.

O objetivo era construir significados a partir das narrativas autobiográficas, assumindo que estas são uma versão de realidade aceita por convenções culturais, e não por verificação empírica e precisão lógica (BRUNER, 1991). Por isso, nesse processo metodológico não se fez a observação em sala de aula para verificar se o que foi narrado pelo professor entrevistado era verdadeiro, por que, para o pesquisador, baseado nas ideias de Bruner, o que importa é o relato autobiográfico construído pelo professor, pois este é o mundo dele.

Após as entrevistas narrativas individuais os mesmos professores foram convidados para um grupo focal, com o intuito de esmiuçar algumas questões que ainda pairavam na (in)compreensão do pesquisador. O grupo focal teve a duração de 1 hora e 23 minutos. Toda a conversa foi gravada em áudio pelo celular do pesquisador e posteriormente transcrita para o Programa Word 2010 da Microsoft.

A análise do material transcrito foi realizada mesclando a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2016), a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Laurence Bardin (2016) e balizada pelo modo como Jerome Bruner (2008) propõe a análise interpretativa.

Resultados e discussão

Estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores a partir de autobiografias sugerem alguns modelos sobre ciclo de vida. Huberman (1995) realizou uma revisão crítica de trabalhos que pesquisaram professores de educação infantil, ensino fundamental e médio e identificou algumas das tendências gerais possíveis que podem ser encontradas nas narrativas dos professores entrevistados, embora com algumas diferenças.

Para este autor, os estudos neste campo permitem propor um modelo que agrupa as várias tendências e que prevê as fases de “entrada na carreira” e “estabilização”. O modelo prevê múltiplas ramificações a partir daí, “a meio da carreira, e concluindo de novo, numa fase única. Dependendo do percurso anterior, esta última fase pode viver-se serenamente ou com amargura” (HUBERMAN, 1995, p. 48).

Martines (2005) buscou compreender as narrativas dos professores do ensino superior que fizeram parte deste estudo através deste modelo e encontrou algumas diferenças com a carreira de professores da educação básica.

No modelo de Huberman, a entrada na carreira é a fase que pode ser vivenciada como “exploração”, isto é, o/a professor/a busca identificar os parâmetros da situação de ensino numa dada instituição e os comportamentos que devem ser adotados em face desta. Às vezes, ela assume o aspecto de “sobrevivência”: a “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”, “a preocupação consigo próprio”, o “choque com o real” causado pela dicotomia entre a teoria e a prática ou pelo confronto “[...] dos ideais e a realidade cotidiana das salas de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de combinar a gestão com a instrução, a oscilação entre relações muito íntimas e muito afastadas com os alunos [...]”, o material didático ou as condições institucionais inadequadas. (LOUREIRO, 1997, p. 122).

Mas, também pode predominar a “descoberta”: o entusiasmo dos primeiros tempos, a experimentação, a exaltação por ser responsável por uma classe e um programa, por se sentir colega em um determinado corpo profissional. Outros perfis combinam as características da sobrevivência com os da descoberta, sendo que “para muitos professores, é este aspecto vivenciado positivamente que os ajuda a superar os problemas relacionados com a ‘sobrevivência’.” (LOUREIRO, 1997, p. 122).

Nos estudos com professores da educação básica, a fase da entrada na carreira dura de um a três anos, aproximadamente, seguida de uma fase de estabilização, que varia de quatro a seis anos, caracterizada pela consolidação de um repertório pedagógico e após a qual começa a haver uma diversificação, isto é, há uma maior frequência de professores que passam a arriscar mais e a experimentar novas formas de gestão das aulas, formas de avaliação, sequências de programas, introdução de inovações e de novos materiais didáticos, diversificando sua atuação, geralmente com grande motivação.

Quando Martines (2005) analisou as narrativas dos professores do ensino superior, estas fases pareceram estar todas interrelacionadas e, para a maioria dos entrevistados, a fase de estabilização chegou mais rápido que para os casos relatados da educação básica. Para esta autora, isto poderia ser explicado pela conjunção de vários fatores: ao entrar na carreira docente no ensino superior, geralmente os professores já estão numa fase mais madura da vida, já possuem uma formação profissional mais ampla, seja pela pós-graduação, seja pela experiência profissional prévia. Também gozam de maior autonomia ou liberdade de ação no exercício da atividade docente, além de que, no ensino superior, a docência implica numa maior diversificação de atividades e as funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão são possibilidades de

atuação presentes em maior ou menor grau, dependendo da instituição na qual o docente vai atuar.

Embora o tempo da fase de entrada na carreira seja abreviado no caso de professores do ensino superior, para a maioria, a “descoberta” e a “sobrevivência” estavam presentes, para alguns predominando a primeira, para outros a segunda, em alguns casos, culminando com o abandono da profissão docente.

As narrativas autobiográficas dos três professores entrevistados na presente pesquisa evidenciaram características comuns de desenvolvimento profissional, as quais podem ser pensadas como fases para se tornar bons professores do ensino superior: a negação, a transformação e a afirmação.

A negação

A Professora 2 narra essa fase de negação quando conta sua primeira experiência prática na docência ao lecionar para o Ensino Fundamental I: “*‘meu Deus, eu não quero essa profissão’. Fiquei assustada*”. Percebe-se a rejeição da profissão ao se fazer docente na vida. Nota-se o assombro na prática e, nesse sentido, parece que a Professora 2 com sua primeira formação no magistério parece não ter sido preparada adequadamente para esse encontro, conferindo a ideia de surpresa ou choque, ao se deparar com o comportamento escolar infantil.

Para diminuir o choque com a realidade causado pela dicotomia entre teoria e prática, diversos autores apontam para a importância da prática escolar na formação inicial, principalmente nos estágios supervisionados, como lugar de experiência e formação coletiva (SCALABRIN; MOLINARI, 2013; FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002).

A rejeição ou negação vivenciada pela Professora 2, entretanto, tem explicações na voz da Professora 2: “*eu não conseguia fazer com que os alunos aprendessem e não tinha domínio da turma*”. É possível identificar que as razões pelas quais a Professora 2 afirma não querer assumir a profissão docente estão relacionadas aos resultados de sua prática percebidos em seus alunos. É a reação discente que parece gerar no professor o sentimento de fracasso, de inaptidão e recusa ao se fazer docente.

Ao refletir sobre os motivos dessa sensação percebida, a professora ainda acrescenta: “*percebia que outras professoras, mais experientes que eu, conseguiam e, assim eu me sentia incompetente para aquela profissão*” e nesse sentido parece que o

comparar-se com um modelo profissional que obtinha um resultado aparentemente melhor do que ela conseguia, trouxe a sensação de fracasso. A Professora 2 aponta a pouca idade e a falta de experiência como justificativa para a sua inadequação inicial.

Alguns pesquisadores contribuem sobre a importância da experiência para o fazer docente (MARCELO, 2009; PIMENTA, 1997; GALVÃO, 2002), porém importa diferenciar o sentido de experiência para não o confundir com o simples tempo de serviço na profissão. Não é nesse sentido que os autores compreendem, pois, se assim fosse os professores mais novos estariam sempre fadados ao fracasso e os mais idosos ao bom desempenho profissional e não é isso que acontece. O próprio resultado dessa pesquisa corrobora para essa afirmação, visto que os professores mais indicados como exemplos de bons professores não foram aqueles com mais idade ou com mais tempo de serviço, inclusive não houve relação com a idade no ranking de bons professores indicados pelos alunos deste curso.

Quando se fala da importância da experiência há de se alinhar com o conceito já exposto por Scliar e Larrosa (2009) e que Josso (2010) também explicita ao refletir sobre como as experiências são construídas no sujeito. Josso afirma que a experiência também pode ser entendida a partir de situações vivenciadas pelo sujeito e que, para ele, se tornam significativas. A autora menciona dois tipos de experiências: as que não são provocadas pelo sujeito que experiencia e as que foram por ele criadas. Esses dois tipos de experiências misturam-se no sujeito ao longo da vida e vão construindo sentidos e modelando o indivíduo, aproximando-o ou não do horizonte denominado bom professor.

Pimenta (1997) colabora para articular a formação profissional como formação permanente, como uma construção do sujeito ao longo da vida e Marcelo (2009) também reafirma essa assertiva. Galvão (2002) evidencia o contexto histórico e social que participa desse coletivo de forças que influenciam na experiência formativa do professor. Nesse sentido o imaginário coletivo de um professor em nossa cultura já contribui para a formação de uma ideia de aproximação ou afastamento à carreira docente, dependendo do contexto histórico em que o indivíduo está inserido, como também de seu padrão social. Logo, pode-se afirmar que a Professora 2 ainda hoje apresenta uma consciência frágil sobre seu próprio processo formativo, parecendo ainda confundir experiência com tempo cronológico e idade.

A Professora 1, no início de sua narrativa, comenta: “*quando eu era pequena e, não tinha nem ideia do que eu iria fazer na faculdade, dizia para minha mãe que queria*

ser professora e que seria muito brava com meus alunos.”. E justifica: “Porque eu ficava com muita raiva dos alunos que não obedeciam aos professores, que atrapalhavam a aula. Eu ficava indignada”. Nota-se o anseio de ser professor aflorado com o desejo de mudança de mundo. A Professora 1 percebia a problemática da relação professor-aluno e era para lá que desejava ir com a intenção de transformação, mesmo que ingenuamente.

Entretanto, mais adiante em sua narrativa, ela, a Professora 1 comenta: *“nunca me imaginei em uma sala de aula, por conta da minha personalidade tímida, mais introvertida. Tinha esperança de que ao final do curso eu pudesse ir para pesquisa e não ser professora, porque para mim sala de aula era a última opção”.* Percebe-se que há uma contradição na fala da professora, visto que havia, sim, pensado em ser professora, porém, possivelmente, através de maior contato e consciência do imaginário coletivo cultural de desvalorização social do docente, a professora já havia internalizado essa representação social, gerando a repulsa, o afastamento a ponto de afirmar que *“nunca me imaginei em sala de aula”.*

Esse desinteresse pela docência é apontado pela Fundação Carlos Chagas em seu relatório final sobre Atratividade da Carreira Docente no Brasil, encomendado pela Fundação Victor Civita em 2009, que estabelece que 32% dos entrevistados consideravam ser professor no processo de escolha profissional e destes, 2% colocavam como primeira opção de curso a pedagogia ou alguma licenciatura. Resultado corroborado por Kozelski (2014) que aponta que 78% dos sujeitos entrevistados, sendo estes alunos do terceiro ano do Ensino Médio, não pretendem seguir qualquer carreira na área da educação.

Nota-se, também, nessa afirmativa, que a Professora 1 menciona uma característica pessoal que a impossibilitaria de lecionar: a timidez, pois em seu padrão parece que um professor deveria ser extrovertido, desenvolto no campo social. Fato este também mencionado no relatório final da Fundação Carlos Chagas, pois quando perguntado aos sujeitos por quais razões não ser professor, os mesmos diziam: *“não sei ensinar, não tenho paciência”;* *“não tenho vocação”* e *“incapacidade de falar em público”*, concentrando 48% das respostas ligadas a falta de identificação pessoal.

O processo de negação em relação à profissão ganha força inclusive durante a licenciatura, pois a Professora 1 ao mencionar as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório menciona: *“me proporcionaram uma experiência muito ruim, pois percebia*

que os professores eram muito maltratados pelos alunos” e, nesse sentido, parece que a Professora 1 toca na qualidade da experiência vivida na formação inicial.

Entendemos não ser o bastante enviar os discentes para as escolas para que tenham alguma prática docente, mas é de fundamental importância acompanhar todo o processo de estágio, permitindo uma atuação mais efetiva de pesquisa e de reflexão sobre o ser professor e o cotidiano escolar, como diversos autores já apontam (PIMENTA; GHEDIN, 2002; PIMENTA; LIMA, 2004; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993). Não somente a prática como imitação de modelos ou só como instrumentalização técnica, mas superando a separação entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2005/2006) atuando a partir da perspectiva de pesquisa de si e do outro.

A Professora 1 relativiza seu processo de negação à docência no momento que diz: *“optei por ser professora, porque é difícil ser pesquisadora, quase não tem vaga e a concorrência é muito alta. Percebi então, que não teria como fugir da licenciatura”*.

Assume-se professora ainda sem desejo de ser, por falta de oportunidades em outras carreiras, para as quais, inicialmente, apresentava maior aspiração. O processo de negação fica reforçado no início de sua trajetória docente em um curso de medicina: *“[...] foi uma experiência bem ruim, pois os alunos já me olhavam com descrédito por eu ser bióloga. Percebia certa rejeição da parte deles e como eu não tinha nenhuma experiência em sala de aula, minhas aulas eram muito decoradas, maçantes”*. Vale ressaltar que além da negação percebe-se que a Professora 1 se intitula: *“bióloga”* reafirmando a negativa da identificação como docente. Além disso, também é possível perceber que a Professora 1 sente a rejeição por parte dos alunos, ou seja, assemelha-se ao narrado pela Professora 2, pois percebe-se inapta pelo olhar discente.

Há nesse excerto outra explicação da Professora 1 para significar essa experiência como ruim: a falta de experiência e o modo como lecionava. Novamente entende-se que a falta de experiência é um problema, mas ainda no sentido quantitativo, como se a quantidade de aulas ministradas pudesse resolver o problema. Como já discutido anteriormente o tempo cronológico não resolve a problemática.

A segunda explicação parece ser mais condizente, reconhecendo suas aulas como maçantes, pouco atrativas e, por isso, rejeitadas pelos discentes. Essa consciência pode potencializar ou despotencializar o docente. Neste caso, parece que impulsionou a professora à mudança, como será visto posteriormente.

O relato narrativo segue contando que a experiência seguinte *“também foi uma experiência ruim, porque os alunos não correspondiam e me sentia desestimulada por*

ter que dar aulas praticamente de nível médio”. A Professora 1 parece agora se desestimular com um novo encontro, não mais pela falta de experiência ou por lecionar de forma maçante, mas explica que o problema era ter de dar aulas com uma qualidade inferior ao que agora seria capaz de produzir, por falta de base dos alunos e por desinteresse. Nota-se um desenvolvimento de uma experiência para a outra, mas ainda não se realiza na profissão docente devido a circunstâncias externas que lhe acontecem.

Este sentimento pode ser entendido através de Tardif e Raymond (2000) quando falam sobre a relação entre saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Os autores repensam a marca do tempo na história de vida do professor, pois entendem que não se trata apenas do cronológico, no sentido da quantidade de horas no relógio e nem apenas de um meio onde estão inseridos o trabalho, o profissional e seu saberes.

Os autores entendem o tempo como um dado subjetivo, no sentido que ele também contribui para moldar o trabalhador educacional. Em suas palavras, é apenas através de um certo tempo que “o *eu* pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um *eu* profissional” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239). Talvez não seja a transformação do eu pessoal em um eu profissional, mas a mistura destes *eus*, deixando o *eu pessoal* contaminado com o *eu profissional* e vice-versa, criando um espaço mesclado entre os eus, conferindo tons variados nessa complexa mistura.

Na vida do Professor 3, o início da carreira docente foi marcado por experiências positivas e motivadoras, nas quais predominou a “descoberta”. Ele se realizava na carreira que começou na educação informal e no ensino fundamental formal, recebendo reconhecimento de seu trabalho através dos alunos e da comunidade, porém essas experiências positivas não o imunizaram dos encontros de rejeição quando se mudou de estado e foi lecionar no Ensino Superior.

Esse início de carreira como docente universitário foi um período de crise reflexiva para o Professor 3, quando conta: “*pela primeira vez senti na pele a rejeição quanto às minhas aulas e ao modo como eu era professor. Tudo isso foi muito ruim*”, ou seja, mesmo carregando em sua história de vida diversas experiências positivas na educação, ele também sentiu-se inadequado, inapropriado.

No grupo focal se questiona: “*fiquei pensando se eu servia como bom professor em Minas e não aqui em Manaus. Se eu servia como bom professor na Educação Básica e não na Educação Superior. Refletia o tempo todo sobre isso*”. Percebe-se uma diferença com o relato do Professor 3: a reflexão de si. Ele não justifica sua aparente

inaptidão com a experiência no sentido de tempo cronológico e nem também com aulas pouco atrativas e maçantes. As perguntas que ele se faz são reflexivas: “*o que está acontecendo aqui nesses encontros? Que diferenças se dão? Onde posso buscar apoio para compreender e produzir algo para mudar esse quadro?*”.

Talvez, a formação do Professor 3 na área de Educação tenha colaborado para que as questões fossem mais reflexivas, mas independente da formação docente ou das explicações que cada um deles encontrou, foi pela reação discente que todos se questionaram e/ou perceberam-se de alguma forma inaptos à profissão docente.

Esse fato parece permitir a relação com o texto *Suagh'leng'hor* de Milton José de Almeida (1991). Trata-se de um viajante que encontra uma tribo chamada *Suagh'leng'hor* e nesse lugar não há espelhos, nem material polido e ninguém nunca se vê no reflexo da água. Os habitantes se comunicam pelas sensações transmitidas pelo outro a partir de cores, sons, cheiros e expressões. O viajante mergulha nesse novo universo através de um romance com uma de suas habitantes e assim vai descobrindo os hábitos peculiares dessa tribo.

Essa tribo, assim como os três professores aqui pesquisados, parece perceber-se no outro, abrindo caminhos para a alteridade. A reação do outro constitui o si mesmo. Parece que as reações dos discentes ao professor transmitem ao docente a sensação de fracasso ou sucesso, enquanto tenta se constituir professor no encontro. É no olhar do outro que o docente se vê apto ou não para o trabalho.

Evidencia-se que a fase de negação não acontecerá necessariamente no início da carreira, ela pode acontecer em qualquer período da profissão docente, porém o modo como se encara a crise faz diferença para criar novos encontros. A cada novo encontro, novas possibilidades de experiências e a cada encontro com o novo faz-se a pergunta: como reagir frente ao desconhecido? As respostas para essa questão direcionam caminhos diversos em aproximação ou afastamento do modelo cultural de bom professor.

A transformação

Ao assumirem a carreira docente, parece que os três professores afirmaram um poderoso *sim* à transformação de si. No decorrer das experiências frustrantes do início da carreira, os Professores 1 e 3 parecem não aceitarem os rótulos desestimulantes neles colados. Os docentes verbalizaram os modos como foram mudando as rotas, os meios,

as técnicas, os instrumentos que utilizavam em suas aulas com o intuito de recriarem-se a si mesmos no campo docente. Parece ser este o foco.

A Professora 2 encontrou-se num campo onde a mudança de faixa etária dos discentes possibilitou a afirmação de si, como conta: “*Quando fui dar aulas no Ensino Médio tudo foi diferente, apesar dos alunos também serem agitados, eu conseguia algo que não conseguia com as crianças: o silêncio*”.

Parece que essa transformação de si na Professora 2 foi acontecendo de modo mais gradual em sua trajetória docente, deixando registrado que a transformação aconteceu: “*Conseguia dar aulas e falar daquilo que eu tinha mais conhecimento. O resultado era notório. Lembro que eu disse assim: ‘é nesse lugar que eu tenho que estar’.*”.

A transformação de si é facilmente percebida na narrativa da Professora 1 quando conclui sobre as experiências iniciais: “*apesar de todas essas experiências ruins percebo que serviram para que eu aprendesse a dar aulas*”. Percebe-se que até mesmo o que parecia frustração, vê-se hoje como oportunidades de aprendizagem e ainda reconhece quem ela era em sua narrativa: “*as minhas primeiras aulas eram muito maçantes do tipo: ‘eu falo e vocês escutam’.* Fui percebendo que as coisas não fluíam bem. Comecei a tentar outros caminhos”.

Parece que o reconhecimento de si foi importante para que novos passos pudessem ser dados. A Professora 1 precisou refletir sobre essas reações que os discentes apresentavam em suas aulas e admite que, sim, eles tinham razão, as aulas eram maçantes. Sendo este um possível problema, como vencê-lo? A estratégia usada pela professora foi investir em outros caminhos, foi não desistir de tentar, como mencionado: “*Alguns alunos da graduação e do mestrado me ajudavam bastante com novas ideias e até os que faziam comigo alguma disciplina*”.

Ela começou a ouvir ideias de seus alunos e em outro processo reflexivo conclui “*isso foi muito legal*”. Parece que os pontos de pouso para reflexão do processo foram importantes para que a Professora 1 passasse pela transformação de si, assim como, em quem ela encontrou soluções, que no caso foram seus próprios alunos. Talvez estes sejam os primeiros passos para um *feedback* positivo, para que no olhar do outro o professor se veja capaz.

O Professor 3 também narra a sua estratégia de buscar um *feedback* nos seus alunos do ensino superior: “*foi logo depois que percebi essa reação da primeira turma*

que lecionei que resolvi começar e terminar as disciplinas de estágio com relatos dos alunos sobre como havia sido e como gostariam que fosse o próximo estágio”.

Evidencia-se no relato o desejo de mudança, um desejo de um feedback positivo por parte dos alunos e para isso a estratégia também foi ouvir os discentes, assim como a Professora 1. *“Além disso, pedia para que escrevessem a relação deles com a profissão professor. A ideia era [...] ter um feedback do que foi feito e também pudesse reconstruir um novo método de ensino a partir dos erros que haviam apontado”.*

Inicialmente, o Professor 3 também reconheceu que seu processo de ensinar, que sua relação com os discentes não potencializava uma formação de professores adequada e, percebia no olhar do outro a rejeição. Refletiu sobre o que se passava e agiu sobre o problema, aproximando-se dos alunos através de outro método: a escrita narrativa.

Nesse sentido Genç e Kalafat (2008, apud: YILMAZ; SAHINKAYA, 2010) ponderam que o problema de comportamento inadequado dos alunos não está na falta de conhecimento do docente de métodos diferentes para gerir o conflito, mas na capacidade do professor em compreender adequadamente a situação, administrar os comportamentos e comunicar-se empaticamente com os discentes. O cerne da questão é a compreensão do que se passa no outro e, pela alteridade, no próprio professor. Só assim é possível agir sobre a problemática.

Yilmaz e Sahinkaya (2010) verificaram em sua pesquisa os métodos mais utilizados e os mais adequados para prevenir o mau comportamento, os professores que apresentavam mais sucesso nessa gestão usavam de métodos que se caracterizavam por ouvir os alunos e comunicar com clareza. Parece que esse resultado colabora para endossar as respostas que os professores deram frente à reação desmotivadora dos alunos. Ouvir a comunidade de aprendizes parece ser fundamental para que o processo de aprendizagem aconteça de forma mais eficaz, visto que eles são também agentes desse fazer, sendo também neles que ocorrerá a aprendizagem e nada mais óbvio saber deles mesmos como desejam aprender.

Yunus, Osman e Ishak (2011) verificaram que quando existe uma relação positiva entre professor e alunos, logo eles se sentem mais confortáveis, lidam melhor com o estresse, investem mais na aprendizagem e prestam mais atenção ao professor levando-os a participarem mais da aula e estarem mais predispostos a aceitarem instruções e críticas. Esse parece ser um cenário adequado para a aprendizagem coletiva.

Torna-se possível perceber, na fase de transformação, o surgimento da Pedagogia que enxerga os discentes como aprendizes por conexões intersubjetivas, como explica Bruner (2001), pois tanto a Professora 1 passa a incluir os discentes em suas aulas e a ouvi-los, como também o Professor 3 dá a eles voz e participação ativa nas atividades que são ou serão desenvolvidas nas próximas disciplinas.

Parece claro na narrativa da Professora 1 que ela parte de uma Pedagogia inicialmente mais próxima de enxergar os alunos como aprendizes por imitação ou por exposição didática e transforma sua visão quando percebe e inclui os discentes no seu fazer pedagógico.

A afirmação

A afirmação da profissão docente acontece quando o professor e a professora se percebem num encontro positivo, alegre, potencializador. Sendo pelo outro que se afirma o que se é. A alteridade está sempre presente nos professores aqui pesquisados.

Percebe-se já naquela fala da Professora 2 ao narrar sobre a ida para o Ensino Médio. É possível perceber que o comportamento dos alunos de silêncio, de atenção ao professor, fez com que ela se percebesse agora apta. Novamente a professora utiliza da reação do outro para afirmar seu lugar enquanto docente: o resultado do silêncio, da atenção. É no outro que ela se vê competente.

A Professora 1 afirma-se alegre quando olha para os resultados do seu desenvolvimento profissional: *“a maioria dos meus alunos enveredou para minha área e foram aprovados em mestrados. Fico muito feliz em saber que toda minha dedicação em preparar as aulas e tentar fazer coisas diferentes e inovadoras deu resultado”*. Novamente a evidência da realização profissional encontra-se no outro, ou seja, nos discentes.

O Professor 3 também evidencia a afirmação da profissão quando fala sobre os resultados: *“nos relatos é possível notar essa mudança. No último estágio, normalmente, os alunos escrevem um relato mais próximo da profissão e afirmam que sentirão saudades da disciplina e de seus alunos. Penso que isso já é válido”*.

Este professor ainda completa o sabor da conquista pessoal e profissional quando conta que esse feedback positivo *“traz certo aconchego no peito”*. E completa: *“Comecei a receber depois de algum tempo a retribuição, agradecimento e carinho dos alunos em forma de mensagens de texto nas redes sociais, nos relatos finais sobre as*

disciplinas e em cartinhas afetivas. Isso dá ânimo para continuar”. Caracteriza-se aqui a afirmação da profissão enquanto potência de vida, de alegria no ser docente; é a predominância da descoberta sobre a sobrevivência na fase inicial da carreira, conduzindo o docente a uma fase de estabilização, como no caso dos professores da educação básica.

Considerações finais

Na alteridade, percebe-se que os professores se sentem diferentes quando as reações dos alunos são diversas das esperadas e esse fato corrobora com a pesquisa de Goldstein e Lake (2000) quando mensuram a sensação de satisfação no trabalho, pois verificaram que a relação positiva entre os alunos e o professor contribui para que o docente se sinta mais realizado em seu trabalho. Os benefícios não são apenas para a aprendizagem dos discentes, todos os envolvidos nessa comunidade ganham qualidade no viver.

As três fases na carreira docente do bom professor do ensino superior estão ligadas ao modo como o outro reage e é interpretado pelo professor. Essa interpretação é também de si, pois, trata-se de uma interpretação das relações entre os sujeitos do coletivo e não só das ações que cada um apresenta. O docente se vê menos apto quando percebe um feedback negativo de seus alunos e se vê mais apto quando o retorno é positivo. Nesse jogo entre professor e aluno, diversos fatores se movimentam para transformar essa relação. A pergunta que se faz talvez seja: que marcas formativas ocorreram nas trajetórias de vida de cada um desses docentes, permitindo que não se paralisassem frente ao sistema que embrutece, mas que flexivelmente inventassem outros modos de agir? Mas, esta já é uma questão para outro artigo...

Referências

- ALMEIDA, M. J. **Suagh'Leng'hor**: novela breve. São Paulo: Cortez, 1991.
- ALVES, R. **Entre a Ciência e a Sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- BRUNER, J. **Actos de significado**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRUNER, J. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1 - 21, 1991.
- FELÍCIO, H. M. S; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em Revista**, n. 32, p. 215 - 232, 2008.
- FIORENTINI, D. **A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil**. Bolema: Rio Claro (SP), ano 21, n. 29, p. 43 - 70, 2008.
- GALVÃO, Z. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 65 - 72, 2002.
- GOLDSTEIN, L.; LAKE, V. "Love, love, and more love for children": exploring preservice teachers' understandings of caring. **Teaching and Teacher Education**, n. 16, v. 8, p. 861 - 872, 2000.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto / Portugal: Porto Ed., 1995. Pp. 31-61.
- JOSSO, M. C. **As histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação**. 2. ed. Natal: UFRN, 2010.
- KOZELSKI, A. C. Professor, uma carreira em extinção ou falta de motivação? **Revista Intersaberes**, v. 9, n. 17, p. 178 - 188, 2014.
- LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto / Portugal: Porto Ed., 1997.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciência da Educação**, n. 8, p. 7 - 22, 2009.
- MARTINES, E. A. L. de M. **O currículo possível na educação superior: estudo sobre o curso de Biologia em uma universidade amazônica**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). 2005. Universidade de São Paulo. São Paulo - SP. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22032007-163140/pt-br.php>>. Acesso em: 05 mai 2020.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, n. 3, p. 5 - 14, 1997.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5 - 24, 2005/2006.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática no estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica UNAR**, v. 7, n. 1, p. 1 - 12, 2013.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCLIAR, C.; LARROSA, J. **Experiencia y alteridade em educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209 - 244, 2000.

YILMAZ, S.; SAHINKAYA, N. The relationship between the methods teachers use against the misbehaviour performed in the classroom and emphatic tendencies of teachers. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, n. 2, p. 2932 – 2936, 2010.

YUNUS, M.; OSMAN, W.; ISHAK, N. Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, n. 15, p. 2637 – 2641, 2011.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente – Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1993.

Enviado em: 11/01/2021

Aceito em: 01/02/2022.

Publicado em: 25/12/2023.