

DA DEFESA DA TESE À POSSE: A INSERÇÃO DE RECÉM-DOCTORES COMO DOCENTES EM UNIVERSIDADES FEDERAIS

FROM THE DEFENSE OF THESIS TO THE POSSESSION: THE INSERTION OF POST-GRADUATION AS TEACHERS IN FEDERAL UNIVERSITIES

DE LA DEFENSA DE LA TESIS A LA POSESIÓN: LA INSERCIÓN DE RECIÉN-DOCTORES COMO DOCENTES EN UNIVERSIDADES FEDERALES

*Cláudia Starling Bosco

**Edmilson Minoru Torisu

***Ana Carolina Araújo da Silva

Resumo: Este artigo problematiza o processo de inserção de recém doutores na carreira docente em instituições federais brasileiras. Discute a trajetória acadêmico-profissional vivenciada por cinco professores que atuam em diferentes cursos de licenciatura. Os sujeitos são egressos de um programa de pós-graduação de uma universidade federal. A investigação, de natureza qualitativa, teve como principal instrumento de coleta de dados as (auto)biografias escritas. Constata-se que os docentes reconhecem que a inserção no magistério superior em universidades federais é um objetivo difícil de ser alcançado, que necessita de planejamento e disponibilidade de tempo, mas ao mesmo tempo, reflete processos de socialização com seus pares diante das angústias e incertezas vivenciadas no âmbito pessoal, familiar, econômico, acadêmico e profissional. Torna-se fundamental discutir as condições que são oferecidas pelas universidades aos doutorandos, bem como as condições para o processo de inserção de recém-doutores no magistério superior.

Palavras-chave: autobiografia; Formação docente; Ensino Superior.

Introdução

Neste artigo, apresentamos o recorte de um estudo mais amplo, de caráter longitudinal, que tem como objetivo caracterizar e compreender o processo de inserção de recém doutores na carreira docente em instituições federais brasileiras. Daremos destaque às narrativas escritas por cinco sujeitos pesquisados sobre o período da defesa da tese até a posse no magistério superior em universidades federais. Os recém doutores são egressos de um programa de pós-graduação de uma mesma universidade federal.

Nas narrativas são reveladas suas inquietações e os desafios vivenciados no processo de inserção na carreira docente universitária, bem como as estratégias que utilizaram para alcançarem a aprovação simultaneamente ao período conturbado da defesa da tese.

A análise das trajetórias foi feita a partir da escrita de autobiografias, apoiadas nos estudos de Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006). Destacamos que as narrativas “[...]”

*Doutorado em Educação (FAE - UFMG/MG). Professora Adjunta de Didática e do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional (UFMG/MG). E-mail: claudiastarling@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-1496-3695.

**Doutorado em Educação Matemática (FAE - UFMG/MG). Professor adjunto do Departamento de Educação Matemática e do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática (UFOP/MG). E-mail: etorisu@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7383-387X.

***Doutorado em Educação (UFMG/MG). Professor Ajunto do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF/MG). E-mail: anacarolina.silva@ufjf.edu.br. ORCID: 0000-0002-4909-4322.

¶Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 1, p.53-72, Jan./Abr., 2018. ISSN: 2236-0441.

DOI: 10.32930/nuances.v29i1.5545.

contribuem para a transformação de sentidos histórico-culturais, concernentes às representações de si, do outro e da ação do sujeito no mundo, tanto para a pessoa que narra, quanto para aquelas que leem, escutam e analisam essas narrativas” (SOUZA, PASSEGGI e VICENTINI. 2013, p.15).

O tema “formação de professor” desde longa data ocupa as discussões no campo educacional e político, trazendo em cada contexto histórico determinadas visões a respeito da docência nas legislações e nas propostas de formação, organizadas pelas diferentes esferas governamentais, no âmbito da escola de atuação do professor e na formação inicial para a docência. A partir de alguns conceitos como “profissionalidade”, de Sacristán (1995), busca-se compreender a trajetória dos sujeitos investigados, considerando a multiplicidade de fatores envolvidos em seus percursos, pois “[...] a profissionalidade significa tudo o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p.65). No contexto que estamos considerando, incluímos nessa construção da identidade docente as trajetórias vivenciadas pelos sujeitos, especificamente do momento da defesa até a posse em concursos para o magistério superior.

Em seus estudos, Garcia (2009) defende o conceito de “desenvolvimento profissional” diante da variedade de termos como “formação permanente”, “formação em serviço”, “aprendizagem ao longo da vida”, dentre outros. Para o autor, o uso do termo desenvolvimento profissional está mais adequado para referir-se à concepção de docente como profissional do ensino, além de englobar a ideia de um processo contínuo, considerando a formação inicial e continuada como processos que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar o exercício da docência. Nesta mesma perspectiva, Nóvoa (1995) critica os modelos de formação que são baseados na racionalidade técnica, defendendo, entre outras ideias, a necessidade de articular o desenvolvimento profissional com a prática docente. Os estudos mostram a complexidade do trabalho docente, visto que “[...] o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor enquanto profissional numa realidade contextualizada” (SOUZA, 2006, p.24).

É nesta perspectiva que apresentamos este trabalho. Ele se estrutura em quatro momentos que orientam as discussões e análises. Primeiramente, trazemos alguns pressupostos teórico-metodológicos basilares para o trabalho, especificamente sobre a autobiografia como método de pesquisa. Posteriormente, trazemos uma discussão sobre o ingresso no magistério superior, enfatizando a legislação e pesquisas sobre a docência universitária. No terceiro momento, apresentamos e analisamos os percursos vivenciados

pelos sujeitos, a partir de suas narrativas escritas, considerando as expectativas e desafios encontrados em suas trajetórias. E, por fim, levantamos algumas discussões e apontamentos em relação à docência no ensino superior, os desafios e as expectativas no processo de ingresso na carreira por recém-doutores.

Método: aspectos teórico-metodológicos

Souza (2006) defende que ao utilizar a abordagem biográfica o sujeito revela sua subjetividade, suas experiências e expectativas, pois ao escrever o sujeito conta para si mesmo sua trajetória, evidenciando um conhecimento de si.

Nesta mesma direção, os estudos de Goodson (1995) defendem o uso de dados sobre a trajetória de vida dos professores nas pesquisas. O autor questiona como, ao longo do tempo, as pesquisas não consideravam as narrativas dos professores como dados importantes para compreender o trabalho que realizavam. Outro ponto que destaca é que “[...] as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido *doeu*” (GOODSON, 1995, p.71). Os argumentos do autor enfatizam a importância de considerar o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, o contexto relacionado à carreira do professor, dentre outros.

Vários autores discutem que as abordagens (auto)biográficas estão em destaque nas pesquisas educacionais, enfatizando a articulação das dimensões pessoais e profissionais, e sinaliza que “[...] a crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoa e o *eu* profissional” (NÓVOA, 1995, p.15). Nesta perspectiva, Souza (2006) apresenta que “a dimensão pessoal demarca a construção e (re)construção de uma identidade pessoal”, e a dimensão profissional “refere-se à formação inicial e continuada, suas relações com os saberes e experiências da docência” (SOUZA, 2006, p.35).

Pesquisas como as de Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006) apresentam dados que revelam que há um crescente número de trabalhos no campo educacional que utilizaram as histórias de vida e estudos (auto)biográficos na investigação. Os resultados apontam que as produções envolvendo (auto)biografias e histórias de vida foram singelas e que a partir de 1990 houve um aumento considerável, devido às características do contexto brasileiro nesta época e à influência europeia na produção científica nesta perspectiva. No tocante à formação de professores, os autores argumentam que o aumento atual na quantidade de pesquisas sobre a formação trouxe novas dimensões de estudo como “profissão”, “profissionalização” e “identidades docentes”.

Souza, Passeggi e Vicentini (2013, p.15-16) defendem as “[...] narrativas (auto)biográficas como método de pesquisa, preocupando-se com a constituição e a análise de fontes biográficas e (auto)biográficas para investigar aspectos históricos, sociais, multiculturais, institucionais da formação humana”. Os autores afirmam que esta vertente de pesquisa tem se constituído como uma das principais correntes da pesquisa qualitativa no campo educacional. Aí reside uma das principais abrangências deste estudo: compreender, através das narrativas escritas pelos cinco egressos de um mesmo programa de pós-graduação, as dificuldades e expectativas vivenciadas durante o período da defesa da tese até a posse em concurso público para o magistério superior.

A docência no Ensino Superior é um tema que tem despertado interesse de vários grupos de pesquisa. Os estudos de Masetto (2000), Pimenta e Anastasiou (2002), Gatti (2004), Veiga (2006), Cunha, Braccini e Feldkercher (2015), entre outros, afirmam a importância de uma formação docente no espaço universitário.

Pereira e Rios (2013), ao discutirem o processo de tornar-se professor universitário, sinalizam que as discussões sobre a docência universitária são recentes se comparadas à história das universidades no mundo, pois “[...] desses especialistas o que se exigiu ao longo dos tempos era o domínio dos conteúdos de suas respectivas áreas e o notório saber, legitimando assim a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional” (PEREIRA; RIOS, 2013, p.171).

Nesse sentido, ganham relevância as investigações que objetivem discutir o papel da universidade e a formação docente nos cursos de pós-graduação. Entretanto, de acordo com Gatti (2004, p. 433), há pouca valorização da formação para a docência nesses cursos, pois eles geralmente enfatizam o conhecimento de áreas específicas, muitas vezes não possibilitando o enfrentamento da articulação entre a docência e a pesquisa. Isso nos parece incoerente, visto que a universidade está pautada em um tripé no qual pesquisa, ensino e extensão são indissociáveis. Em relação à profissionalização da docência universitária, Veiga (2006) afirma que ela está integrada ao processo de formação e desenvolvimento profissional e das condições de trabalho, sendo necessário discutir o sentido e o significado da formação no espaço universitário.

Outros autores que também argumentam em favor da necessidade de pensar a formação para a docência superior, como Pimenta e Anastasiou (2002), questionam que a LDB/961 (art.66) estabelece a formação como preparação e não como processo formativo, realizada prioritariamente em programas de pós-graduação, o que sugere que a formação inicial e continuada seja vista como necessidade pessoal ou como uma questão específica da

instituição. Pesquisas que tratam da inserção na carreira docente nos primeiros anos sinalizam que esse processo reflete as vivências do professor durante a sua trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Ao discutir sobre a iniciação à docência, Cunha, Braccini e Feldkercher (2015, p.73) argumenta que muitas vezes “[...] a preparação dos professores da educação superior baseia-se fundamentalmente nos saberes da pesquisa e desconsidera os saberes próprios da docência”.

Refletir sobre os docentes nos cursos de licenciatura é um dos tópicos essenciais para se pensar o ensino superior, tanto por sua relevância teórica como por estar assinalado na legislação brasileira, como na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014).

Conforme a Constituição Federal de 1988 é necessário a aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos para o emprego público, incluindo o exercício no magistério superior. Assim, a Constituição Federal (1988) estabelece que os municípios devem atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental. Para os Estados e ao Distrito Federal cabe atuar especificamente no ensino fundamental e no ensino médio. E ao governo federal cabe organizar e financiar o sistema federal de ensino (BRASIL, 1988).

ALDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996), em seu Capítulo IV, ao tratar especificamente da educação superior, estabelece, dentre outras, que a finalidade do ensino superior é

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

O documento estabelece também, no Art. 45, que “[...] a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a legislação estabelece que os professores da educação básica sejam formados em nível superior e, ao mesmo tempo, estabelece a obrigatoriedade de concursos públicos de provas ou de provas e títulos para o ingresso no magistério superior. No Brasil, a maioria dos concursos públicos para docentes no ensino federal exige a titulação mínima de doutorado.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, sinaliza um conjunto de 20 metas que devem ser alcançadas no período de dez anos; dentre elas, há um grupo de metas que se referem ao ensino superior, de responsabilidade, não exclusivamente, do governo federal.

Dentre as metas do PNE que tratam especificamente do ensino superior, a Meta 12 aponta a necessidade de aumentar a matrícula da população entre 18 e 24 anos na educação superior, assegurando “[...] a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público”. Esta meta sinaliza a importância de questionar o significado de qualidade do ensino superior, bem como as estratégias que estão sendo utilizadas para a expansão da educação superior no setor público.

A Meta 13 do PNE trata especificamente da formação dos docentes que atuam no ensino superior, vinculando a formação à qualidade da educação quando propõe como meta

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Na Meta 14 do PNE há a indicação de “[...] elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”. Essas metas evidenciam o grande desafio enfrentado pelo ensino superior em relação à formação docente.

O PNE estabelece metas para formação de professores desde a educação básica, o que aponta para o enfrentamento necessário no que diz respeito ao ensino superior quando estabelece, na Meta 16, a formação em nível de pós-graduação de 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, além de garantir a formação continuada de todos esses profissionais. Isso ganha mais importância diante da nossa pesquisa que investiga cinco professores de universidades federais que atuam em cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de futuros professores.

Caseiro (2016), ao discutir sobre a “Avaliação de cenários para o cumprimento dos objetivos de expansão da educação superior segundo o plano nacional de educação 2014-2024” sinaliza que as metas e estratégias ocultam muitos aspectos que revelam conflitos e interesses.

O PNE, ao agregar a titulação docente e qualidade, sugere a articulação entre elas. O texto continua sinalizando a importância de vincular as metas a uma política de financiamento. Pensar a formação de professores para atuar nesse segmento traz implicações políticas e sociais.

Morosini, Fernandes, Leite, Franco, Cunha e Isaia (2016) refletem sobre o significado que o termo qualidade assume nas políticas educacionais diante das reflexões sobre a educação superior, sinalizando que “[...] o conceito de qualidade é multidimensional, o que torna complexo definir seu significado. Sua compreensão incorpora uma dimensão ética e

estética e, principalmente, axiológica” (MOROSINI, FERNANDES, LEITE, FRANCO, CUNHA E ISAIA 2016, p.15).

Desenho do estudo

Neste tópico iremos abordar os aspectos teórico-metodológicos adotados na pesquisa e apresentar a coleta e análise dos dados a partir das narrativas escritas pelos próprios participantes.

Este trabalho baseia-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tem como principal instrumento de coleta de dados as narrativas escritas por egressos de um mesmo programa de pós-graduação da região sudeste do Brasil. Como já assinalado, para a coleta de dados foram utilizados vários instrumentos, como análise dos documentos que orientam a formação de professor nas universidades públicas federais, a legislação sobre o ensino superior no Brasil e a escrita de narrativas pelos sujeitos. Buscamos compreender o processo de ingresso na docência universitária, enfatizando questões relacionadas à formação e ao exercício da profissão, analisando a trajetória escolar e profissional dos participantes, da defesa da tese até a posse em concurso público para a carreira de magistério superior.

A escrita de narrativas, como assinalado anteriormente, possibilitou dar voz aos professores, pois foi por meio delas que conseguimos evidenciar elementos significativos no processo de inserção docente, conhecimentos que podem “[...] gerar mudanças no âmbito educativo, já que o conjunto de relatos feitos pelos docentes nos permite ter acesso ao seu saber experiencial e saber pedagógico” (GRANGEIRO; SUÁREZ, 2013, p. 33).

Para a escolha dos participantes foram elencados quatro critérios que dialogam diretamente com os objetivos propostos: professor/professora que ingressou na carreira docente universitária federal há menos de um ano e meio, que atua nos cursos de licenciatura, e que são recém-doutores pelo mesmo programa de pós-graduação. Assim, os sujeitos da pesquisa tiveram suas teses defendidas entre o período 2014-2015 e estão atuando como professores ingressantes em universidades federais. Posteriormente, os professores foram convidados a serem não só sujeitos, mas ao mesmo tempo pesquisadores, criando um grupo de trabalho entre as universidades em que eles atuam.

Os dados foram coletados por meio de narrativas produzidos pelos participantes da pesquisa sobre suas trajetórias acadêmico-profissionais. Para análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdos (BARDIN, 2009), identificando categorias que estavam mais evidenciadas nos textos.

A partir das narrativas escritas de suas trajetórias da defesa da tese até a posse em concurso público para o magistério superior, foram construídas categorias de análise, cruzando informações e identificando regularidades e singularidades, como a trajetória acadêmica e profissional e o ingresso na carreira: do concurso à posse; ou seja, os desafios vivenciados e as expectativas dos recém-doutores na inserção na carreira docente em universidades federais.

A seguir, abordaremos o perfil dos sujeitos investigados, os percursos que vivenciaram no doutorado, a participação em concursos públicos para o ingresso no magistério superior e as expectativas após a aprovação em concurso público até o momento da posse.

Análise: perfil dos ingressantes no ensino superior

Como já informado, os dados analisados neste artigo são relativos a egressos do curso de doutorado que atuam como docentes em diferentes universidades federais, em diferentes regiões e cidades do Brasil.

Os cinco sujeitos investigados formam um grupo de duas mulheres e três homens, com idades variando entre 30 e 35 anos (2 sujeitos) e 45 e 50 anos (3 sujeitos), sendo (2) mulheres, nomeadas de forma fictícia, como Eduarda e Kátia e (3) homens, Rodrigo, Carlos e Geraldo.

As narrativas dos participantes revelam dados sobre a escolaridade da família. Identifica-se que, em relação às mães, (1) é dona de casa, tendo o Ensino Fundamental incompleto, (1) atuou como auxiliar de enfermagem, tendo o Ensino Médio incompleto, (1) concluiu o Ensino Médio, atuando como professora da educação básica, (1) possui o Ensino Fundamental, sendo dona de casa, (1) é aposentada como bibliotecária, tendo cursado o Ensino Superior. No caso dos pais: (1) não é identificado, (1) possui o Ensino Fundamental incompleto, (1) possui o Ensino Médio e (2) concluíram o Ensino Superior e atuaram como pintor, vendedor e em cargos administrativos.

Os dados indicam que em relação à escolaridade dos pais, apenas três cursaram o ensino superior, diferentemente dos sujeitos investigados que, como filhos, concluíram o mestrado e o doutorado. Nesse contexto, torna-se fundamental revisitar a teoria sociológica de Bourdieu (1999) que trata sobre o conceito de *habitus* e diferentes tipos de capital: o econômico, cultural, social e simbólico, discutindo a questão da família e da escolaridade.

Nogueira (2006) sinaliza que para Bourdieu o conceito de *habitus* está relacionado à incorporação da estrutura social do sujeito, o que possibilitaria que o “sujeito agisse nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais”

(NOGUEIRA, 2006, p.29). Nesse sentido, podemos problematizar a relação dos sujeitos investigados levando em conta a trajetória escolar de seus pais para compreender algumas de suas ações e estratégias diante das dificuldades vivenciadas, estratégias e expectativas criadas da defesa até a posse.

Nessa perspectiva, também podemos apontar que em relação à trajetória escolar dos participantes, verifica-se o não acesso à Educação Infantil, sendo que só um dos participantes cursou o antigo pré-primário aos 6 anos. Os Ensinos Fundamental e Médio foram cursados em escola pública ou particular com bolsa e só um sujeito estudou em escola particular sem bolsa. Esses dados apontam para uma perspectiva de pensar a relação entre a formação inicial em espaços públicos e privados e como essas trajetórias impactam na percepção dos docentes sobre essa relação.

Sobre a graduação, observa-se a predominância da realização em instituições públicas federais, sendo que um participante possui duas graduações, das quais uma foi realizada em instituição pública e outra em instituição privada.

Outro ponto que merece ser mencionado é a tendência de os sujeitos continuarem a trajetória acadêmica nas mesmas instituições. Isso ocorreu com os sujeitos apresentados neste artigo. Quatro fizeram o mestrado na mesma instituição em que cursaram a graduação e um fez o mestrado na mesma instituição em que fez uma pós-graduação *lato sensu*. Já a relação entre mestrado e doutorado não seguiu essa mesma linha, sendo que dois sujeitos não cursaram o doutorado na mesma instituição do mestrado. Entretanto, uma regularidade pode ser observada. Todos são oriundos de graduação em instituições públicas. Um participante cursou o mestrado profissional e quatro cursaram o mestrado acadêmico, sendo que todos terminaram o mestrado no ano de 2010 e ingressaram no doutorado no ano seguinte, em 2011. Um participante cursou sete meses de pós-doutorado e dois fizeram estágio doutoral sanduíche no exterior financiados por agências federais.

Em relação à atuação profissional atual, todos os pesquisados têm dedicação exclusiva, com carga horária de 40 horas, e enquadramento profissional como professor adjunto. Em sala, cumprem uma carga horária em torno de 10 a 12 horas semanais. O que diferencia é a quantidade de disciplinas, alguns com três turmas e três disciplinas diferentes, outros com três turmas, mas com apenas uma disciplina. Os professores atuam em cursos de licenciatura na graduação e um atua no mestrado profissional como orientador. Além disso, esses professores assumem cargos administrativos na universidade, como representação em colegiado de curso, núcleo docente estruturantes, por exemplo. Há indícios, nas trajetórias dos sujeitos investigados, de que aqueles que assumem várias disciplinas durante o semestre encontram

mais dificuldades quanto à organização do tempo para o planejamento de aulas, intensificando o trabalho docente no início da carreira universitária, do que aqueles que assumem turmas de uma mesma disciplina.

Resultados: percursos vivenciados no doutorado

Em relação ao percurso vivenciado pelos professores ingressantes no magistério superior em universidades federais, verificamos, a partir de suas narrativas escritas, alguns pontos importantes de reflexão e análise.

Um dos primeiros pontos refere-se às condições enfrentadas durante o doutorado, tanto no aspecto socioeconômico quanto em relação às perspectivas futuras.

Mesmo os sujeitos investigados sendo egressos de um mesmo programa de pós-graduação em épocas próximas (2014-2015), eles vivenciaram conflitos e expectativas diferentes em relação ao período da realização do doutorado.

Kátia relata que ser contemplada com uma bolsa no doutorado lhe possibilitou melhores condições de estudo: *“A minha trajetória no doutorado foi mais tranquila do que no mestrado. O meu mestrado fiz trabalhando. Já no doutorado tive a oportunidade de ter uma bolsa de estudos.*

A mesma questão de ter ou não bolsa durante o doutorado aparece como ponto relevante nas outras narrativas analisadas, demonstrando como a possibilidade de cursar o doutorado com o apoio de bolsa foi um dos aspectos relevantes apontados pelos egressos.

A realização do doutorado sanduíche com bolsa comparece como uma ótima oportunidade de formação acadêmica, entretanto, as condições que esses estudantes enfrentam ao voltar foram aspectos importantes em suas trajetórias: *“Cheguei de um doutorado sanduíche (...) e, desse momento até a defesa, tive que correr contra o tempo para concluir tudo em tempo. No sanduíche tive bolsa”* (Rodrigo).

Em sua narrativa, Eduarda sinaliza alguns desses pontos anteriormente apresentados:

Quando eu cheguei do doutorado sanduíche eu tinha então que defender rapidamente. E chegar sem bolsa não foi fácil (...). Então, quando voltei, voltei com muitas coisas novas para minha tese, muitas referências e capítulos escritos e analisados a partir do referencial que tive no exterior. Mas também voltei sem bolsa, sem trabalho, sem carro e sem o inglês do jeito que eu imaginava. Não foi um período fácil (Eduarda).

Nas narrativas encontramos vários trechos que expressam como a relação com o tempo, com o cumprimento das atividades acadêmicas e profissionais, bem como as situações familiares, tornaram-se grandes desafios no final do doutorado, como por exemplo Geraldo *“Vivi um ano de 2015 ‘grávido’ com minha esposa, motivo que fez com que eu ‘corresse’*

para finalizar a tese. (...) Minha filha nasceu em setembro”. Outro destaque é o depoimento de Rodrigo: *“Foi um semestre extremamente exaustivo, vinculando estudo e trabalho, como é recorrente em um doutorado, mas ao mesmo tempo gratificante”*.

Duas palavras nos chamaram atenção no trecho da narrativa do Rodrigo: “exaustivo” e “gratificante”. Há uma ambiguidade diante do processo vivenciado no doutorado presente nas narrativas dos sujeitos investigados, como, por exemplo, no trecho citado de Eduarda: *“voltei com muitas coisas novas para minha tese, muitas referências e capítulos escritos e analisados a partir do referencial que tive no exterior”*. Ao mesmo tempo em que os sujeitos reconhecem os desafios vivenciados durante o doutorado (tempo, recursos financeiros, conciliar trabalho e estudo, questões com orientação, a escrita da tese, dentre outros), eles também expressam em suas narrativas a satisfação pelo término como um dos pontos positivos.

As narrativas sinalizam que há o reconhecimento dos benefícios para a formação acadêmica e pessoal que o doutorado sanduíche possibilitou, mas reafirmam questões referentes aos desafios vivenciados, como o domínio de línguas estrangeiras e as condições após o retorno: ausência de bolsa, indefinição da vida profissional e necessidade de conciliar trabalho, família e a fase final do doutorado, que é o período em que se exige tempo para a escrita da tese. As narrativas expressam o período do término do doutorado como conflituoso e tenso: *“Além disso, tanto uma etapa quanto outra [referente ao tempo da defesa e para o concurso] foram realizadas em um contexto em que trabalhava em dois lugares, uma escola (à noite) e um serviço ligado à minha primeira formação (Administração) durante o dia.* (Carlos).

Os trechos apontam a relação entre os sentimentos de angústia vivenciados pelos até então doutorandos na reta final da defesa: relação com o tempo da escrita e correção, relação trabalho e estudo, as dúvidas teóricas que surgem diante da avaliação do texto pelo orientador e pela banca e ao mesmo tempo o interesse em terminar e ao mesmo tempo já planejar a participação em concursos públicos.

Percursos vivenciados após a defesa da tese

O período logo após a defesa aparece nas narrativas analisadas como um momento de grande satisfação, envolvendo o título de doutor, formação acadêmica, profissional e pessoal: *“no final, deu tudo ‘certo’, considerando o ‘certo’ a aprovação sem revisão, diante de elogios e críticas, como se espera em uma banca de doutorado. A primeira coisa que fiz quando cheguei em casa foi mudar meu lattes para doutorado concluído”*. (Eduarda).

Neste trecho fica evidenciado, conforme Bourdieu (1999), o valor do capital simbólico relacionado ao prestígio social obtido com o doutorado. Quando Eduarda sinaliza que logo após a defesa buscou mudar o *status* do *lattes*, pode ser considerada como a busca de reconhecimento social a partir de um capital simbólico, no caso, o certificado de doutorado. Ou seja, a mudança da forma que será vista por outras pessoas do meio acadêmico.

Os sujeitos investigados trazem em suas narrativas a satisfação vivenciada ao término do doutorado acompanhada de novas expectativas, como visto nos trechos: “*Após a defesa, pude respirar aliviado, pelo menos até parar para pensar no que seria minha vida dali em diante, sobretudo a profissional*” (Rodrigo).

Fica evidenciado que logo após a defesa, outros conflitos surgiram ou se intensificaram, conforme nos apontam as narrativas:

Eu e alguns colegas, recém-doutores, compartilhávamos a angústia da incerteza na vida profissional. Passaríamos em um concurso? A crise do país, já iminente, permitiria muitos concursos? Teríamos emprego? (RODRIGO). [...] A defesa aconteceu em junho/2015 e as provas do concurso (...) em setembro/2015. Assim, não houve “tempo de descanso” entre uma etapa e outra. Isso tem as suas vantagens e desvantagens. Alguns pontos do concurso estavam mais “frescos na cabeça”, pois haviam sido há pouco tratados na tese. Por outro lado, o cansaço e a pressão advindos, da escrita e defesa de uma tese cobram o seu preço. (Carlos).

A satisfação com a defesa do doutorado, de certa forma, oportuniza novas incertezas e desafios: a busca por uma carreira profissional além da que os egressos tinham construído. É importante salientar que todos os sujeitos investigados possuíam grande experiência profissional na educação básica e no ensino superior, neste caso, como docentes de instituições privadas.

Percursos vivenciados ao participar de concursos para o ingresso no magistério superior

Outro ponto importante assinalado pelos sujeitos investigados, que foram significativos em suas narrativas, foi a participação em concursos públicos para o ingresso na carreira do magistério superior:

Ainda que fossem poucas aulas na escola e o meu horário fosse mais flexível no outro emprego, escrever, estudar nessas condições é sempre uma tarefa árdua. (...) As preocupações nas duas etapas (defesa e concurso) eram parecidas, e se relacionavam mais a uma forte expectativa aos momentos nos quais seria avaliado pelas bancas, a da defesa da tese e a prova didática do concurso. (Carlos).

Em suas narrativas, os recém doutores exprimem o desejo de buscar uma carreira universitária na esfera federal, vista como uma carreira valorizada socialmente:

O retorno ao trabalho como professora da Educação Básica não foi muito fácil. O sonho de continuar na Educação Básica se distanciava a cada dia de trabalho. Na escola em que atuava não havia as mínimas condições de trabalho (...). Decidi que iria prestar concurso para uma universidade (KÁTIA). [...] Estava determinado a ser aprovado em algum concurso para professor de universidade federal. Já tinha uma boa experiência na docência do ensino superior em instituições privadas, mas

nesses locais não vislumbrava a possibilidade de trabalhar com pesquisa e na pós-graduação, o que eu muito desejava (Rodrigo).

Como evidenciado em suas narrativas, o desejo de inserção no magistério superior foi visto pelos egressos como possibilidade tanto de maior ganho financeiro, como de se inserir em atividades de pesquisa e na pós-graduação. Nas narrativas dos egressos, a busca pelo ingresso no magistério superior em universidades federais estava evidente. Os cinco sujeitos investigados demonstraram que tinham como objetivo essa inserção e reconhecem que criaram estratégias como, por exemplo, prestar concurso para professor substituto ou iniciar um curso de pós-doutorado para continuar vinculado à universidade, intensificando o trabalho com a pesquisa.

Todos os sujeitos tentaram concursos públicos antes do término do doutorado, com um dos objetivos de compreender e vivenciar o processo. Os cinco egressos nos contaram suas trajetórias salientando que participar de concursos durante o doutorado foi um bom caminho para compreender seu funcionamento. O desejo de ingressar no magistério superior envolvia a reflexão sobre a localização das universidades para participar dos concursos públicos. Rodrigo aponta que, para ele, a mudança para outro estado não era um empecilho: *“A minha determinação pela aprovação em um concurso considerava a mudança para outro estado, inclusive, embora essa não fosse minha vontade”*.

A manutenção do vínculo com a universidade foi uma das estratégias utilizadas por Eduarda: *“Aí, assim que terminei o doutorado, na outra semana já me matriculei em uma disciplina isolada (...). Minha ideia é de que, se eu queria entrar para uma universidade como professora, não poderia sair dela”*.

Em uma de suas narrativas, Rodrigo escreve: *“Eu e meus colegas tentávamos nos ajudar trocando informações sobre editais abertos e conversando francamente sobre nossas possibilidades. Não resolvia, mas alentava. (...) o que demonstrava atitudes de solidariedade”*.

Esse trecho demonstra como a coletividade e formação de redes colaborativas foram importantes nas trajetórias desses sujeitos, elemento que foi evidenciado em outra narrativa: *“Sou mais meticuloso com esse tipo de preparação (o que dá trabalho, mas ao mesmo tempo mais segurança) e contei muito com as dicas/orientações de outros colegas/orientadores que já haviam passado por esses desafios”* (Carlos).

A narrativa de Carlos confirma que a busca de parcerias e a colaboração entre colegas é um aspecto fundamental na preparação para participação em concursos para o ingresso no magistério superior. Kátia sinaliza em sua narrativa o processo vivenciado na preparação para

os concursos públicos. Como os sujeitos participaram de concursos em várias instituições, a estratégia de como estudar foi bastante recorrente.

Os casos a seguir exemplificam algumas estratégias de preparação para o concurso: *“Montei uma agenda de estudos de uma hora todos os dias e nos finais de semana a dedicação era maior. Mas, além de estruturar os temas para a prova escrita, eu deveria pensar em um projeto de pesquisa também”* (Kátia). Outro participante destaca que *“aproveitei de minha experiência de quase três anos no ensino superior, de minhas leituras na área, pois se dependesse de tempo para estudar, não conseguiria”* (Geraldo).

Kátia destaca que vivenciou algumas diferenças nos editais de ingresso no magistério superior: *“Os editais diferem muito de instituição para instituição. Algumas universidades permitem consultas, outras não. Já outras universidades inserem no seu cronograma do concurso o momento de leitura da prova escrita, já outras não têm isso. Então, o que você prepara para o concurso de universidade pouco será aproveitado para uma outra instituição”*.

Há trechos nas narrativas que evidenciam algumas das tensões vivenciadas pelos egressos, como apontam Kátia e Eduarda:

Procurei concursos que eram do ensino. O concurso que fiz, não tinha tempo para consulta, nem leitura da prova. Você não sabe o que outros candidatos escreveram no seu texto. Somente a prova escrita é eliminatória. A semana do concurso é uma semana muito cansativa. (...) Cada etapa do concurso é uma enorme tensão, mas as leituras de nota são muito traumatizantes, pois você não sabe se acompanha a sua nota ou a nota do concorrente (Kátia). No mesmo semestre que terminei o doutorado, já estava com inscrição feita em três concursos: um para Região Sudeste, um na Região Centro-Oeste e outro na Região Nordeste. Eu me sentia muito à vontade de tentar concursos que de alguma forma dialogassem ou se aproximassem de alguma maneira da minha trajetória e interesses (Eduarda).

Em seu relato, Kátia evidenciou que a área que a interessava foi sempre a mesma em todos os concursos que participou, tendo como foco disciplinas que envolviam o ensino, o que já demonstra identidade com a área pela sua formação acadêmica.

Eduarda, por sua vez, relatou que a busca pela entrada em uma universidade federal não estava vinculada à sua localização, visto que se inscreveu em três universidades em diferentes regiões. Entretanto, essa não foi uma decisão. Outro egresso também tinha como tópico o ensino, mas não demonstrou o mesmo interesse em se inscrever para lugares mais distantes de onde morava.

A tensão vivenciada durante a realização dos concursos apareceu nas narrativas dos outros egressos: *“Em meio a essas turbulências e eu trabalhando em instituições privadas, surgiu a primeira oportunidade de concurso (...). Eu e a colega que citei antes nos inscrevemos. Foi um concurso grande, com muitas vagas, incluindo minha área e a dela,*

trocamos vários materiais e ideias sobre o concurso antes, durante e depois do resultado” (Rodrigo). Novamente ressalta-se a colaboração entre os amigos do doutorado no processo de participação em concursos, trocando ideias sobre os editais, materiais e dicas, além da tensão vivenciada no processo.

Sobre a prova didática, os egressos mencionaram:

Como é costume, tivemos 24 horas, a partir do final do sorteio, para apresentação da aula. Fui para casa e preparei a aula da melhor maneira, embora as condições não fossem as melhores, pois estava em uma república bastante barulhenta. (...) Sei que não foi a melhor aula que poderia ministrar, mas foi a que consegui, levando em consideração todo o nervosismo que parece tomar conta de candidatos nos momentos que antecedem as provas (Rodrigo).

Rodrigo sinalizou a rigidez que percebeu nas avaliações das bancas examinadoras:

O processo foi doloroso, mas muito transparente. No primeiro dia realizamos a prova escrita e o ponto sorteado (...) não seria minha primeira opção. De qualquer forma, eu havia estudado bastante e pude fazer uma prova, a meu ver, bastante coerente. Contudo, não foi o que a banca parece ter considerado. Para uma prova cuja média mínima era 7, eu obtive 7, outro candidato 7,3 e o terceiro não obteve a média mínima, já sendo desclassificado (Rodrigo).

Em suas narrativas, os participantes relatam que não fica claro para os concorrentes qual é o perfil desejado para a vaga e o que a banca espera dos candidatos, gerando insatisfações e desânimo quanto à participação, já que eram recém-doutores, concorrendo na maioria das vezes com professores já concursados e com larga experiência na docência, com pesquisa em universidades federais e com grande número de publicações.

Aprovação em concurso público e posse

Todos os investigados foram aprovados em universidades federais durante o primeiro semestre após a defesa da tese. Após a aprovação, os egressos participantes de concursos públicos sinalizaram incertezas e angústias em relação ao período da posse:

Com o resultado do concurso, vi que a minha trajetória mudaria. O sonho de continuar como professora da Educação Básica foi interrompido, mas novos caminhos poderei construir. [...] Mas, em 2015, aconteceu uma greve muito longa. A publicação do resultado do concurso aconteceu no final de junho. Logo, só fui nomeada na primeira semana de outubro, após o término da greve e aí começou um verdadeiro terremoto na minha vida (Kátia).

Os estudos de Bozu (2010) sinalizam que os professores ingressantes vivem uma angustiada etapa de transição entre alunos e professores, o que podemos também encontrar nas narrativas dos professores investigados. O momento da posse, recente ao término do doutorado é marcado por sentimentos antagônicos, ao mesmo tempo de satisfação da aprovação e posse no cargo de professor do magistério superior em universidades federais e também de incertezas quanto a nova etapa profissional que se inicia.

Os dois recém-doutores que assumiram aulas em outras localidades apontaram desafios quanto à distância da família e amigos, como pode ser exemplificado na narrativa de Kátia:

A família e os amigos foram deixados a quilômetros de distância. A alta carga horária da universidade faz trocarmos a nossa casa pela sala de aula, por projetos de pesquisa e extensão e cargos administrativos. A cada dia estou mais só. Na expectativa de uma vida financeira melhor. Às vezes sinto falta do trabalho na Educação Básica. A família e os amigos estão longe.

Os egressos continuaram trabalhando, mas ansiosos pelo momento da posse, demonstrando suas expectativas e anseios com a finalização do processo:

Nesse intervalo, da aprovação até a posse, continuei trabalhando em instituições privadas, mas só pensava em iniciar minha atuação na universidade federal (Rodrigo).

Vivi grande tensão interior e combate espiritual até a véspera da prova, quando ainda tinha dúvida: “o que ia eu fazer ao tomar posse”...Pensava que não era pra mim, que ainda era imaturo para lá estar (Geraldo).

Mas em fevereiro tudo começou e eu iniciando na universidade, agora não mais como aluna, mas como professora, cheia de orgulho e expectativas, achando que agora minha vida iria mudar (Eduarda).

Em suas narrativas, do concurso até a posse, os egressos demonstram que a inserção como docente no ensino superior em universidades federais foi um processo gratificante, gerando *status* profissional, mas ao mesmo tempo foi um processo que gerou ansiedade. Ficou evidente que a inserção na carreira traz angústias, mas, ao mesmo tempo, aponta perspectivas e expectativas para o ingresso como professor nas universidades.

Outros desafios foram evidenciados sobre a nomeação: *“Após a nomeação vem à preocupação. A felicidade é deixada de lado para arrumar as malas e ir embora. A entrada em exercício foi muito conturbada, pois (...) passei no concurso para uma cidade que nem conhecia. Com pouco dinheiro no bolso, entrei em exercício e fui à procura de um imóvel para alugar (Kátia).*

Em relação às expectativas com a posse no concurso público, os professores que prestaram concursos em outras cidades ou Estados, diferentes da sua origem de formação na pós-graduação, sinalizaram tensões quanto à adaptação, locomoção e fixação de moradia.

Conclusão

Esta pesquisa possibilita reflexões sobre as condições de ingresso no magistério superior de recém-doutores e o percurso vivenciado no final do doutorado. Constata-se que os docentes reconhecem que este é um período gratificante, mas, ao mesmo tempo, traz angústias e incertezas nos âmbitos pessoal, econômico, familiar, acadêmico e profissional.

Podemos inferir sobre a importância e o valor do acesso ao ensino superior pelos professores pesquisados, não somente como ex-estudantes, mas agora como docentes, o que aparece explícito em suas narrativas na busca pela aprovação em concursos públicos e o lugar de prestígio conferido aos sujeitos que logram êxito nessa empreitada.

Torna-se fundamental refletir sobre as condições que são oferecidas pelas universidades aos doutorandos, sobretudo no último ano, quando ocorrerá a defesa de tese, bem como no processo de inserção de recém-doutores no magistério superior, como bolsa, tempo, prazos, avaliação pela banca e orientador, dentre outros.

Goodson (1995, p.74) afirma que há incidentes críticos nas vidas dos professores que influenciam no desenvolvimento profissional, podemos apontar que as trajetórias dos sujeitos investigados sinalizam que o tempo entre a defesa da tese e a preparação para os concursos de ingresso no magistério superior foi um dos elementos relevantes. A preocupação em conciliar tempo para conclusão da tese e a vida profissional é um exemplo. Outro ponto evidenciado foi as incertezas diante das escolhas frente aos concursos realizados, definindo, de certa forma, a identidade docente e a vida profissional futura, tanto na escolha do lugar quanto da disciplina a ser ministrada na universidade. Não podemos deixar de apontar os aspectos econômicos vivenciados no final do doutorado e no início da carreira docente universitária, trazendo incertezas e angústias.

Um dos pontos enfatizados aqui foi o processo de socialização vivenciado pelos ingressantes, diante de objetivos que englobava a inserção como docentes em universidades federais em um período conturbado, exigente e dinâmico em relação ao fim do doutorado. Buscamos discutir as estratégias utilizadas pelos recém-doutores para a participação em concursos públicos, como os sujeitos elaboram estratégias, tomam conhecimento das “regras do jogo” e saem “vitoriosos”, considerando a aprovação final e a posse.

Concordamos com Bozu (2010, p.70) que enfatiza a necessidade de estudar o ingresso na carreira universitária como uma importante etapa do desenvolvimento profissional docente. Nosso estudo traz, especificamente, a discussão sobre o período da defesa à posse, o que possibilita ampliar as reflexões sobre a formação docente universitária, considerando aspectos como sentimentos dos ingressantes, condições de trabalho, aspectos familiares e econômicos e processos de socialização, como a parceria que foi evidenciada nas trajetórias dos sujeitos para compreender e participar dos concursos para ingresso como docente no ensino superior buscando a aprovação.

As trajetórias nos mostraram as expectativas após a aprovação em concurso público com a posse como professores ingressantes na carreira docente universitária, como sinaliza Eduarda: “[...] eu, iniciando na universidade, agora não mais como aluna, mas como professora, cheia de orgulho e expectativas, achando que agora minha vida iria mudar”.

FROM THE DEFENSE OF THESIS TO THE POSSESSION: THE INSERTION OF POST-GRADUATION AS TEACHERS IN FEDERAL UNIVERSITIES

Abstract: This article problematize the insertion process of recent post-graduation in the teaching career at Brazilian federal institutions. To discuss an academic-professional trajectory experienced by five teachers working in different undergraduate courses. The subjects are graduates of a postgraduate program from a federal university. The qualitative investigation had as main instrument of data collection (auto) biography written. It is observed that the teachers recognize the insertion in the higher education in federal universities is a difficult goal to be reached, that needs planning and availability of time, but at the same time, it reflects processes of socialization with its peers in the face of the anxieties and uncertainties living in personal, family, economic, academic and professional fields. It is fundamental to discuss the conditions that are offered by the universities to doctoral students, as well as the conditions for the process of insertion of new doctors in the higher teaching.

Keywords: (Auto)biography; Teacher training; Higher Education.

DE LA DEFENSA DE LA TESIS A LA POSESIÓN: LA INSERCIÓN DE RECIÉN-DOCTORES COMO DOCENTES EN UNIVERSIDADES FEDERALES

Resúmen: Este artículo problematiza el proceso de inserción de doctores recién graduados a la carrera docente en las instituciones federales brasileñas. Discute la trayectoria académico profesional vivenciada por cinco profesores que actúan en diferentes programas de licenciatura. Los sujetos son egresados de un programa de posgraduación de una universidad federal. La investigación, de carácter cualitativo, tuvo como principal instrumento de recolección de datos las (auto) biografías escritas. Se constata que los docentes reconocen que una inserción en el magisterio superior en universidades federales es un objetivo difícil de ser alcanzado, que necesita de planificación y disponibilidad de tiempo, pero que así mismo, refleja procesos de socialización con sus pares, ante las angustias e incertezas vivenciadas en los ámbitos personales, familiares, económicos, académicos y profesionales. Se vuelve fundamental discutir como las condiciones que son ofrecidas por las universidades a los doctorandos, así como condiciones para el proceso de inserción de doctores recién graduados en el magisterio superior.

Palabras clave: (Auto) biografía; Formación docente; Enseñanza Superior.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre, EDIPUCRS: EDUNEM, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.39-64.

BOZU, Zoia. *El professorado universitario novel: estudio teórico de suproceso de inducción o socialización profesional*. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), Espanha, 2010, n.4, p.55-72

BRASIL. *Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE)*. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2016.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. *Portal do INEP*. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 08 de out. 2016.

BRASIL. *Constituição Federal*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: out. 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDBEN. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: out. 2016.

BUENO, Belmira Oliveira. **É possível reinventar os professores?** A escrita de memórias em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAÃO, Maria Helena. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, v. 1, p. 219-238.

_____; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente**: Brasil, 1985 – 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 32, n. 2, p. 386-410, maio/ago. 2006.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. **Avaliação de cenários para o cumprimento dos objetivos de expansão da educação superior segundo o plano nacional de educação 2014-2024**. *Boletim na Medida Certa*. Ano 5. Número 9, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/publicacoes/boletim_na_medida/2016/Boletim_Na_Medida_9.pdf>. Acesso em: 26 de out. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leao; FELDKERCHER, Nadiane. **Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência**: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação*: Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-86. Março, 2015.

EDUARDA. *Narrativa*. Belo Horizonte. Minas Gerais. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior**: desafios. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite(org.). *Trajetórias e perspectivas de formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GARCIA, Marcelo Carlos (Org). *El profesorado principiante. Insercion a ladocencia*. Barcelona: Octaedro, 2009.

GRANGEIRO Danise; SUÁREZ, Daniel Hugo. **O saber da experiência**: a sabedoria na trajetória profissional dos professores aposentados. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. (Org). *Pesquisa (auto)biográfica*: trajetórias de formação e profissionalização. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 27-39.

- GERALDO. *Narrativa*. Belo Horizonte. Minas Gerais. 2016.
- GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.
- KÁTIA. *Narrativa*. Belo Horizonte. Minas Gerais. 2016.
- MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; LEITE, Denise; FRANCO, Maria Estela dal Pai; CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. *Qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores*. Revista Brasileira de Educação. v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marins. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PEREIRA, Ana Cristina Silva de Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Tornar-se professor universitário: histórias de vida, itinerância formativas e desenvolvimento profissional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização*. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RODRIGO. *Narrativa*. Belo Horizonte. Minas Gerais, 2016.
- SACRISTÁN, Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização*. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- _____. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador. BA; UNEB, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 5, 2006.
- Recebido em abril de 2017.
Aprovado em janeiro de 2018.