**A PRÁTICA DE PROFESSORES INICIANTES NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

Adriana Lima Monteiro

Universidade Federal do Piauí

adrilimamonteiro@hotmail.com

Neide Cavalcante Guedes

Universidade Federal do Piauí

neidecguedes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A formação de professores vem sendo discutida e problematizada em espaços institucionais como congressos nacionais, nas academias, e instancias governamental, ora situando como temática ou como objeto de estudo. Isso legitima a formação de professores como campo de direitos e de pertencimento, perpassando essa formação em espaços institucionalizados a exemplos dos cursos de formação inicial, continuada e, também, relacionadas aos professores iniciantes e aos professores em exercício.

A recorrência da discussão em torno da formação docente imprime a necessidade de pensarmos e refletirmos o lugar de histórias, de lutas sociais, de posicionamentos, de dificuldades, de anseios, de autonomia desse profissional, incidindo a relação direta com a prática docente, ou seja, processo que se constitui na atuação do profissional num âmbito educativo, visando a formação humana de sujeitos humanos.

É nesse processo de fazer-se professor que buscamos problematizar quais perspectivas teóricas discutem a prática de professores iniciantes no contexto da universidade, na Licenciatura em Pedagogia? Partimos do pressuposto de que é necessário estudos que discutam e disseminem a prática de professores iniciantes no contexto da universidade visto a necessidade de compreensão da itinerância e errância do processo de fazer-se professor.

Em diálogo a esse estudo apresentamos as contribuições teóricas sobre formação docente e a prática docente de professores iniciantes tais como com Freire (1997), Contreras (2002), Tardif (2002), Souza (2012), dentre outros.

Para tanto, enunciamos o objetivo deste artigo que é analisar as perspectivas teóricas sobre a prática docente de professores iniciantes no contexto da universidade, na Licenciatura em Pedagogia.

Em aproximação ao objetivo corroboramos com Guarnieri (2005, p. 5) “[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor”. Essa autora propicia enveredar na prática de professores iniciantes a partir de suas contribuições na produção do livro aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Em diálogo, evidencia algumas considerações a respeito da aprendizagem profissional docente a partir da pesquisa realizada com professores iniciantes gerando a tese de doutorado.

Ainda no relevo introdutório em diálogo com Guarnieri (2005, p. 6) aponta na pesquisa realizada sobre aprendizagem profissional docente “[...] que há indicadores que sugerem que, para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, é necessário ao professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõe o seu trabalho”. Instiga-nos no desvelamento desses fundamentos que compõe o seu trabalho docente, em convergência a esse posicionamento buscamos delinear tais elementos, a partir das contribuições de Tardif (2002) em sua obra “Saberes docentes e formação profissional” que é contemplado em duas partes, a primeira intitulada “O saber dos professores em seu trabalho” e a segunda parte que trata “O saber dos professores em sua formação”.

Buscamos aproximar-se, também da obra de Contreras (2002) em seu livro “A autonomia de professores” por tratar dos conceitos de profissionalização e de professores como profissionais reflexivos e pesquisadores.

Dialogamos com Macedo (2010) quando trata do sentido de formação aprendente, e que essa formação se constitui na relação com outros sujeitos, pois é a partir do contato com o social que o indivíduo atribui sentido e significado a sua existência. Então, levando em consideração ao aprendente (o professor iniciante) no contexto da universidade, o autor enfatiza “[...] se a formação não for experiencial, não é formação”. (MACEDO, 2010, p. 18).

Em seguida, anunciamos Souza (2012) em sua obra “Prática Pedagógica e formação de professores” buscando compreender a formação de professores/as na perspectiva da formação humana e profissional, explicitando essa compreensão no campo da prática pedagógica em articulação com a prática docente, ou seja, o sentido desse artigo é apresentar perspectivas que discutam a prática docente de professores no início da profissão.

A fim de provocar reconhecer a importância da base ontológica para a formação de sujeitos humanos corroboramos com Freire (1997) quando assume que o essencial da *Pedagogia da esperança,* é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática.

Diante da apresentação de algumas obras e teóricos que irão fazer parte dessa tessitura, evidenciamos a pesquisa bibliográfica consiste no processo de investigação das bases teóricas com o intuito de conhecer e aproximar-se dos objetos de estudo, delineando as informações a partir dos fichamentos em torno do levantamento das informações. De acordo com Gil (2010) a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material publicado, e nesse estudo, tornar-se relevante reunir o material publicado para registros e, posteriormente análise das perspectivas teóricas.

Nesse sentido, o intento ao uso da pesquisa bibliográfica foi o levantamento das obras, leituras, fichamentos do material lido, resenhas para apropriação dos conceitos e a crítica da obra e discussão..

O estudo apresenta contribuições para o campo da formação de professores visto a necessidade de problematizarmos e divulgarmos o processo inicial da prática de docentes que encontram-se em aprendizado e descobertas do ser e tornar-se professor, ou seja, a relevância deste trabalho consiste em apresentar perspectivas teóricas que fundamente e problematize a formação inicial no intento de sustentar aportes para a prática do profissional, em evidencia, o professor formador do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Em seguida, discorremos em duas seções o estudo “os saberes do professor iniciante: incertezas e desafios e a prática dos professores iniciantes: superação da racionalidade técnica.

Os saberes do professor iniciante: incertezas e desafios

O professor no início da profissão ao se deparar com o cotidiano da sala de aula, com a rotina escolar ou universitária, com a gestão da classe, com as dificuldades, (in)certezas, desilusões e ilusões impregna-se em concepções que poderão subsidiar sua prática. Essas concepções podem ir ao encontro com a condição que antecede sua profissão, a de estudante e/ou de sujeito humano. Na prática docente, esse profissional evoca para seu discurso essas concepções e são elas ou não que vão encadear o sentido do fazer-se professor.

Nessa direção, o desvelamento de concepções que fundamentam a prática de professores iniciantes no ofício de aprender a ensinar convergem as questões de Guarnieri (2005) e Tardif (2002) no sentido de provocar algumas caminhos. As questões colocadas por Guarnieri (2005, p. 8) instiga o professor iniciante, entendendo-se por iniciante o professor nos primeiros anos de sua atuação docente,

O que faz o professor ao ingressar na docência? Ao deparar-se com os problemas e dificuldades, a que recursos teórico-práticos o professor iniciante recorre ou cria para tomar decisões que possibilitem superá-las? Quais características, orientações, modelos o professor iniciante teve que buscar ou desenvolver para iniciar seu trabalho? Até que ponto a formação básica tem contribuído para desencadear nesse professor a construção de uma atuação compromissada com um ensino de melhor qualidade?

Em convergência a referida citação perceber-se que as questões levantadas são indicativos e incide na definição fragilidade de questões epistemológicas da formação inicial que repercute na prática do profissional e no contexto educativo.

Questões que causa no professor iniciante incerteza do que fazer, distanciando dos conhecimentos acadêmicos, pois “[...] assim que começam a lecionar, os novos professores iniciam uma revisão de suas atividades e ideias, na tentativa de adaptá-los à dura realidade da sala de aula, marcada por uma série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho [...]”. (NONO, 2011, p. 21).

Mesmo existindo incertezas, distanciamentos dos conhecimentos acadêmicos e mergulhados no exercício da profissão, o professor iniciante busca formalizar e subsidiar sua prática com os saberes que foram construídos na formação inicial a fim de possibilitar aos seus alunos suprirmos as carências, necessidades, anseios, dúvidas, e a si mesmo no sentido de superar suas dificuldades, gestão da classe, domínio e mediação do conteúdo.

Nesse sentido, Tardif (2002) afirma que um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. Para definir tais saberes sugeri alguns questionamentos: Que saber é esse? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Indagações voltadas a situação do corpo docente em relação a definição dos saberes.

Na prática docente à mobilização de diferentes saberes tornar-se uma necessidade formativa visto a heterogeneidade da turma, os desafios vividos no cotidiano da escola, as incertezas que permeiam a prática do professor iniciante. Diante desses desafios de assumir a profissão no inicio da carreira e decidir frente as situações que demandam a ação docente, se processa nessa ação um repertório de saberes. Em diálogo a Tardif (2002) define que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes, ou seja, os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. Diante tal afirmativa, elucidamos na perspectiva de Tardif (2002) esses saberes que formalizam a condição do professor a de aprender a ensinar e aprender a aprender.

Entendemos por saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). Os saberes disciplinares são aqueles que integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade.

É nessa sistematização das disciplinas que o graduando constitui bases teóricas e metodológicas que vão fundamentar seu processo formativo na academia. Na condição de aluno o embasamento das disciplinas é uma necessidade formativa, enquanto professor isso também se configuram como um processo de aprendizado que requer do profissional docente amadurecimento e autonomia em operacionalizar esses saberes disciplinares, tendo em vista que o professor conhece as diversas disciplinas e será ele que mediará a discussão junto com seus alunos sobre a dimensão desse saber.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Esse saber se abastece no conjunto de outros saberes, pois o currículo como campo de saberes e identidades se legitima na condição de sujeito imbuído das regras, normas e condutas de um grupo e sociedade, então o professor iniciante, ao longo da sua prática articula esse saber curricular com o próprio campo do currículo, uma vez que situá-lo no cotidiano de sua prática docente requer a compreensão de que estruturas tornaram viável a aplicabilidade do saber currícular.

E os saberes experienciais são produzidos no exercício das funções dos professores e na sua prática, ou seja, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Os saberes experienciais perpassam todos os outros saberes discutidos nessa construção teórica, isto é, a base prática de sustentação da ação docente. Nesse sentido, o saber da experiência é considerado como o conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da formação do sujeito. Nessa articulação com os saberes buscamos o sentido da formação nos posicionamentos de Macedo (2010, p. 29) afirma que a

Formação aqui é percebida como o que acontece a partir do mundo / consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem.

Essa formação tem sentido e significados para o sujeito quando estabelece relação direta com seu processo de aprendente e acontece a partir da significância que o sujeito atribui com o mundo, com os indivíduos, com os pares – com o outro ser social.

Nesse sentido, Tardif (2002) enfatiza que os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podem supor também que sejam de natureza diferente.

A contextualização da prática docente no processo de professores iniciantes da Pedagogia tornar-se uma necessidade formativa uma vez que este profissional precisa definir suas questões ontológicas e epistemológicas para consolidar suas ações tanto no espaço da escola como no contexto educacional. A partir dessa construção teórica sobre os saberes do professor iniciante, apresentamos a próxima seção que abordaremos sobre a prática dos professores no início da profissão no contexto da universidade.

A prática dos professores iniciantes no contexto da universidade

A docência constitui o processo de ser e fazer-se professor. O discente ao longo do percurso escolar tem o professor(a) como referencia daquele que transmite determinado conteúdo, sendo forte característica da concepção tradicionalista. Que para Freire (2011) ao propor a transmissão do conhecimento leva a reprodução deste, ocasionando perdas significativas no processo de formação humana e escolar. Pois o professor é visto como aquele que sabe ensinar algum conteúdo de determinada disciplina o fragmentando a mera aplicabilidade do fazer.

Na perspectiva de Freire (2011, p. 47) “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, isso evidencia o processo formativo construído pelo professor no âmbito da universidade quando o mesmo supera o ato de transferência como reprodução sem questionamentos feitos por ele e pelo alunado, provocando (re)criar as possibilidades para a construção do conhecimento. Ainda, em diálogo Freire (2011, p. 47) revela,

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

O professor constrói na sua prática diária caminhos que inferem no seu processo humano, e ao entrar no espaço da sala de aula, manifesta as dimensões da competência para exercer o ofício docente, sendo um ser ético, político que articula essas dimensões a técnica e estética como possibilidade de criar e reinventar maneiras de provocar seu aluno a indagações, à curiosidade, às perguntas, as suas inibições.

No contexto da universidade o ofício do professor também se processa como aquele que domina determinado conteúdo ou “saber” onde geralmente o professor no ensino superior, especialmente na Universidade tem o domínio da pesquisa em detrimento dos outros processos do ensino e da extensão.

O domínio do conteúdo não é condição suficiente para exercer o ofício de ensinar. Isso põe em discussão a ideia de quem sabe fazer sabe ensinar, amparados na ideia da experiência como sustentação a essa referência. E o professor iniciante que tem a docência como profissão, se ampara em que saber ou conhecimento? Almeida (2012, p. 63) apresenta no pensamento hegemônico, duas grandes referências que fundamentam a base da docência.

Uma é o mundo do trabalho, sustentando a ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” e ratificando a influência das corporações na definição do modelo de atuação docente e do profissional a ser formado nos distintos campos do conhecimento. A outra é o universo da pesquisa, que predomina como preocupação formativa nos cursos de pós-graduação, o que torna bastante difícil enfrentar a ênfase historicamente dada à dimensão da pesquisa em detrimento do ensino no contexto das atividades docentes universitárias.

Essas referências fragilizam o processo da docência, posto que a primeira se sustenta apenas em saber experiencial em detrimento dos outros saberes. Enquanto que a outra fortalece a pesquisa como atividade principal, deixando em segundo plano a atividade do ensino, provocando o distanciamento da atuação docente do campo da Pedagogia.

A educação é objeto de estudo da Pedagogia e se consubstancia nas praticas sociais que influenciam a vida dos sujeitos. Nessa afirmativa Franco (2012, p. 153) revela “[...] a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais”.

Então, o professor ao fragmentar o sentido de “docência” se afasta do sentido amplo da formação como ação social preocupada com os processos formativos atribuindo sentido a subjetividade do indivíduo.

Segundo Almeida (2012, p. 63) “[...] os processos de ‘preparação do docente’ para o ensino superior tem sua fundamentação legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBN 9394/1996”. Em discussão a referida Lei, analisamos o artigo 66 que trata do exercício do magistério ao estabelecer “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” e o artigo 52 que determina as instituições de ensino superior a obrigatoriedade da qualificação do docente “[...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

Diante do estabelecido na LDB 9394/96 a docência no ensino superior legitima em nível de pós-graduação o aprimoramento das bases epistemológicas e metodológicas para fundamentação do fazer e ser professor. Porém, como afirma Almeida (2012, p. 63) “[...] à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos [...]”, visto a predominância da pesquisa como espaço de produção de pesquisas e supervalorização do status da titulação, acarretando mais tempo na pesquisa para provimento de produções e um tempo reduzido para o exercício da docência.

A prática docente exige a qualificação do profissional para aprimoramento de sua formação contínua e permanente, assim como na contribuição do processo aprendente do sujeito em formação os alunos.

Nessa direção, aproximamos a perspectiva de Contreras (2002) ao tratar da autonomia de professores no cenário educativo quando discuti o problema da proletarização do ensino a partir de sua negação. Indicando que o tema da proletarização evidencia essa fissura na desqualificação do docente.

Tornar-se necessário primeiramente evidenciar o sentido de proletarização, sendo a perda por parte dos professores das qualidades que faziam deles profissionais, ou ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*.

Em observância a esse sentido de proletarização, o trabalhador passa a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos *experts*.

Deste modo, os conceitos-chave que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são a) *a separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) *a desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) *a perda de controle* sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência.

Outro aspecto de suma relevância a ser proposto é entender o que representa o profissionalismo como descrição e como reivindicação para o trabalho do professor e, em particular, no que se refere à autonomia.

Quando se pensa na ideia de “profissão”, concordamos com Contreras (2002) ao afirmar parece ter-se em mente uma série de características segundo as quais configuramos esse conceito e, por seguinte, quem são os merecedores de tal denominação. O autor aponta que uma das referências que mais usualmente se manipulam é a imagem daquelas ocupações sobre as quais parece haver um acordo de que nos encontramos diante de “profissionais”, os casos mais típicos são os do médico e do advogado.

Contreras (2002) faz críticas em relação a comparação que alguns teóricos fazem sobre as ocupações dos professores a partir de características ou trações que os definem enquanto profissionais, pois chega a conclusão mais habitual de considerar os professores como semiprofissionais, já que se considera que lhes falta autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática, carentes de um conhecimento próprio especializado e sem uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional.

Contreras (2002) produz uma definição de profissionalidade que seria às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Isso quer dizer, que falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.

E dentro dessa definição podemos apontar de acordo com Contreras (2002) as dimensões da profissionalidade docente, a primeira contempla o fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem a realiza, isso confere à atividade de ensino. Este aspecto moral do ensino está muito ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa.

A segunda dimensão da profisssionalidade docente deriva da relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar sua prática profissional. Nesse sentido, se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar.

A outra dimensão, a competência profissional, abrange a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade, logo, a competência profissional transcende o sentido puramente técnico do recurso didático. Nessa direção, entendemos como competência profissional não apenas o capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que as realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores.

Nessa direção, Rios (2003) afirma que o professor no processo da prática deve articular e mobilizar as dimensões técnica, estética e política como uma necessidade formativa, mas também, como um processo de posicionamento a questões que vão para além da sua ação.

A definição de competência consiste em “[...] uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade”. (RIOS, 2003, p. 93).

Com base a essa definição de competência, apresentamos o sentido que esse conceito manifesta na docência a partir da dimensão técnica, dimensão estética, dimensão política e dimensão ética como possibilidade de entender e perceber o contexto da ação do professor iniciante.

A dimensão técnica seria a maneira ou habilidade que o professor trabalha na sala de aula. Então, essa dimensão é o suporte da competência, uma vez que esta se revela na ação dos profissionais (RIOS, 2003).

O professor ao longo de seu ofício operacionaliza um conjunto de processos que se configura em uma arte. Essa ação voltada para saber fazer algo requer do professor iniciante uma liberdade de agir, de criar, de possibilitar maneiras do aluno se perceber na produção ou construção do conhecimento. Que na perspectiva de Rios (2003, p. 96) a dimensão estética é “a percepção sensível da realidade”, tão necessário para a arte de ser professor.

As dimensões ética e política estão relacionadas com o ofício de ser e fazer professor. A dimensão ética em articulação com a política seria a morada do homem, e nessa morada, no seu interior o homem busca a reflexão sobre o costume, o questionamento do costume, a busca de seu fundamento, dos princípios que o sustentam (RIOS, 2003).

Então, a relação estabelecida entre a dimensão ética e política se manifesta no ofício de ser professor no início da carreira quando o docente a partir de suas escolhas conscientes age e pensa em benefício da formação dos sujeitos humanos que visa uma formação humana. (SOUZA, 2012).

Nessa direção Souza (2012) chama atenção para o problema epistemológico (produção e direcionalidade da produção de conhecimentos), político (implicações em termos de autonomia, dominação, subordinação, opressão, apoderamento e/ou empoderamento desses futuros profissionais, social (inter-relações macro e microculturais em que vivem os sujeitos aprendizes, a sociedade), pedagógico (o debate sobre a humanização; a formação humana do sujeito humano no confronto entre culturas ou traços culturais diferentes) e didático, enquanto criação das condições de sua intervenção qualificada na *Práxis* Pedagógica, tanto nos Círculos de Cultura ou na sala de aula quanto nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil ou de empresas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos compreender o movimento entre dos saberes profissionais dos professores iniciante e a prática desse profissional no contexto da universidade apontando os desafios e incertezas de saber ensinar, assim como, os saberes que serão mobilizados no ofício docente.

Nesse sentido, desvelamos o objetivo desta produção analisar as perspectivas teóricas que discutem a prática de professores iniciantes no contexto da universidade, no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Para alcançar determinado objetivo buscamos embasamento teórico, ou seja, utilizamos um estudo bibliográfico com o intuito de fazer o levantamento de produções teóricas que fundamentem a discussão da prática de professor iniciantes no contexto da universidade.

Com as escolhas metodológicas definidas torna oportuno anunciar que esta produção escrita sinaliza alguns pressupostos sobre os trabalhos produzidos que tratam do processo iniciante do professor na universidade.

Torna-se necessário que o professor iniciante defina em sua prática os saberes que serão mobilizados, para isso esses saberes devem ser formalizados e assim, orientar em colaboração com os pares a articulação de cada saberes (os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais).

Outro desafio na prática do professor iniciante seria a compreensão do sentido de formação sendo um atos político, ético, epistemológico, ontológico e social. Assim, a necessidade de contextualizar a prática desse profissional deve partir primeiramente da compreensão da formação.

Considerando essa preocupação que assume posicionamentos corroboramos com Macedo(2010) ao afirmar a formação como fundante da educação. Então, a prática docente se baseia na formação desse profissional, e isso vai desde as concepções de mundo que esse individuo construiu no seu processo aprendente ao encontro das concepções fundamentadas na formação inicial e continuada.

A intenção desta produção escrita é articular com a prática de professores iniciantes com o campo da formação constituída no seu desenvolvimento enquanto sujeito, para isso será necessário aprofundar esse estudo com o campo de pesquisa, visando possibilidade de emergir no lócus de atuação dos professores iniciantes, no contexto da universidade. Nesse sentido, será necessário um estudo que perceba e busque compreender o processo de sujeito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Por que a formação pedagógica dos professores do ensino superior? In:\_\_\_\_\_\_. **Formação do professor do Ensino Superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-109.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In:\_\_\_\_\_\_. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 147-172.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In:\_\_\_\_\_\_ (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 5-24.

 MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender / mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

NONO, Maévi Anabel. Processos de desenvolvimento profissional. In:\_\_\_\_\_\_. **Professores iniciantes:** o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 13-38.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Dimensões da competência. In:\_\_\_\_\_\_. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 93-110.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.