

PROFESSORALIDADE DOCENTE DO BACHAREL: o aprender a ensinar na Educação Superior

Luiz Eduardo das Neves Silva ¹
Maria da Glória Soares Barbosa Lima ²

RESUMO

A conjuntura globalizada e seus consequentes desafios inerentes aos diversos âmbitos da vivência humana remetem a uma reflexão sobre a atuação do bacharel docente no Ensino Superior, exigindo deste uma formação que atenda aos requisitos da contemporaneidade. Diante desse cenário, o bacharel docente, muito mais do que um repertório técnico caracterizado pelo conhecimento comum a sua formação específica, necessita de um espírito crítico e reflexivo, associado a um conjunto de conhecimentos didáticos e pedagógicos, que o habilite para a docência. Diante dessa realidade, este artigo decorre de um estudo que tem como objetivo geral analisar a constituição da professoralidade do docente bacharel no exercício da docência superior, e como objetivos específicos: compreender as trajetórias formativas dos professores bacharéis que atuam no ensino superior; caracterizar tempos, espaços, saberes e práticas que colaboram na construção da professoralidade no Ensino Superior; e, analisar os saberes construídos na experiência profissional do professor bacharel e que possibilitam o desenvolvimento e a construção da professoralidade. Desenvolve-se por meio de pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, viabilizada pelo método autobiográfico, empregando como instrumentos de registro dos dados narrativos o memorial de formação e a entrevista narrativa. Os dados foram organizados e analisados conforme Bardin (2011). Entre outros aportes conclusivos, pontua sobre os professores bacharéis: exercem a docência universitária; atuando, dentre de suas possibilidades, como pesquisadores de suas próprias práticas; necessitam de ampliação de qualificação/requalificação de sua formação continuada; constroem sua professoralidade no exercício docente superior, no seu fazer continuado, no coletivo professoral e na experiência com seus pares, na consideração da singularidade de ser professor na educação superior.

Palavras-chave: Docência Superior. Professor Bacharel. Professoralidade.

INTRODUÇÃO

A atual dinâmica da conjuntura globalizada e seus consequentes desafios inerentes aos diversos âmbitos da vivência humana remetem-nos a uma reflexão sobre a atuação do docente bacharel do Ensino Superior, reconhecendo que deste é exigida uma formação continuada que possa proporcionar, através de práticas eficientes, um ensino voltado não apenas ao acúmulo e reprodução de conhecimentos, mas à aquisição e desenvolvimento de competências e saberes que viabilizem aos alunos compreender e assimilar as informações, bem como refletir sobre fontes, aplicabilidade e uso dessas informações, a fim de agir com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos, a produção de novos saberes.

¹ Advogado e Mestre em Educação – UFPI. Email: eduardosilva1984@hotmail.com.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Email: glorialima0210@gmail.com.

Em face da discussão temática, notamos que é exigido do docente bacharel muito mais que um repertório técnico caracterizado pelo conhecimento comum a sua formação inicial. Faz-se necessário um espírito crítico, questionador, reflexivo, dotado de um conjunto de conhecimentos didáticos e pedagógicos, que habilitem como profissional para exercer as particularidades comuns à docência superior, permitindo-lhe fazer dessa prática um momento de produção de saberes demandados pelo ato de ensinar.

No que tange ao aspecto legal, mais precisamente a legislação educacional brasileira, este tema é tratado de forma pontual, sendo que a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB nº 9.934/1996 dedica um artigo à questão, prevendo que os professores do magistério superior no Brasil terão sua formação na modalidade de pós-graduação, sendo esta, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado, conforme reza seu artigo 66:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, art. 66).

Trata-se de determinação legal que demarca que essa formação continuada se opere em nível de pós-graduação, em caráter *strictu sensu* (mestrado e doutorado) ou *latu sensu* (especialização), o professor poderá exercer o magistério superior. A qualificação em nível de pós-graduação é exatamente um dos recursos utilizados pelos profissionais oriundos da modalidade acadêmica denominada bacharelado e que atuam como docentes em diversas instituições de ensino, cuja prática serve como “passaporte” para exercer a docência superior.

Essa qualificação centra-se, quase que majoritariamente, no aporte de conhecimentos específicos, não contemplando o aspecto pedagógico-didático demandado pelo exercício da docência. Os cursos de pós-graduação na modalidade *latu sensu*, ou seja, especialização, apresentam em sua matriz curricular uma disciplina voltada para a abordagem da docência superior, instituída com vistas a habilitar aquele que desta se vale para o exercício do magistério universitário. O que, no entanto, não tem sido suficiente para abranger as particularidades inerentes ao exercício da práxis docente e aos seus diversos meandros.

Esta condição nos remete a uma reflexão sobre a formação docente tal como é concebida e ofertada, impondo a necessidade de discutirmos se esta se apresenta capacitada a atender, satisfatoriamente, as particularidades adquiridas pela atividade docente. Apesar de prever que o bacharel docente busque a pós-graduação, na modalidade *latu sensu*, como

requisito para a devida habilitação e aptidão para lecionar no ensino superior, a norma não orienta especificamente e nem determina diretrizes didáticas que norteiem como será a mencionada formação.

No que tange à legislação, esta não se revela precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores, de modo que, neste quesito, o entendimento e a conveniência das instituições de Ensino Superior determinam os conteúdos e suas práticas curriculares. O fato torna-se ainda mais acentuado quando se trata do docente bacharel, proveniente de uma formação inicial em que as disciplinas didáticas e pedagógicas, que formam o aporte necessário ao exercício da docência, não integram a matriz curricular, de sua formação inicial, e que, em sua grande maioria, os profissionais provenientes desta formação sujeitam-se a uma especialização específica no que se aborda, superficialmente, o insumo teórico e reflexivo essencial ao ato de lecionar.

O tema proposto apresenta como foco a constituição da professoralidade do docente bacharel que lecionam em cursos de Direito, Administração, Serviço Social e Ciências Contábeis, integrantes do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

O empenho e desenvolvimento da temática apresenta proposta de interesse na autonomia e no consequente desenvolvimento da profissão e identidade do professor bacharel do Ensino Superior: reconhecendo este agente não apenas como um detentor de conhecimentos específicos comuns a uma dada ciência, mas sim materializando aquilo que é idealizado como a essência do professor, ou seja, um ser-profissional que, além de um conhecimento comum à sua formação inicial, seja também munido de conhecimentos didáticos e pedagógicos que lhe permita o satisfatório desempenho da atividade docente.

Desconsiderando-se o essencial aporte pedagógico ao desempenho da docência superior, notamos a prevalência por profissionais com expressivos conhecimentos no campo técnico e específico em detrimento da comprovação de competência didático-metodológica. Tal ocorrência pode determinar um prejudicial distanciamento entre o volume de informações disponibilizadas aos discentes de forma pouco planejada, e consequente, do nível de aprendizagem e a aplicabilidade dos conteúdos.

Diante disso, este estudo define por objetivo geral analisar a constituição da professoralidade do docente bacharel no exercício da docência superior. Tem como suporte, os seguintes objetivos específicos: compreender as trajetórias formativas dos professores bacharéis que atuam no ensino superior; caracterizar tempos, espaços, saberes e práticas que colaboram na construção da professoralidade no Ensino Superior; e, analisar os saberes

construídos na experiência profissional do professor bacharel e que possibilitam o desenvolvimento e a construção da professoralidade.

Nessa perspectiva, entendemos que a complexidade do Ensino Superior não pode ser reduzida à simples reprodução conceitual, ministrados como verdades estanques, positivadas, imunes e isentas a revisões, críticas, reflexividade ou até mesmo justificativa lógica, fazendo-se necessário analisar a trajetória formativa dos professores bacharéis e suas implicações sobre a prática, bem como a importância da formação pedagógica como meio de implementar, desenvolver e fomentar o seu desenvolvimento, assim como sobre a produção de saberes no exercício da atividade.

O professor que se limita tão somente ao conteúdo da disciplina que ministra, segundo evidencia Masetto (2003), não atende às exigências e necessidades dos alunos dentro da atual conjuntura educacional, haja vista o fato de se fazer necessário a compreensão dos meandros e das nuances que integram a práxis pedagógica. Esta condição corrobora o entendimento de Furtado (2007, p. 75), ao mencionar que “[...] a prática pedagógica envolve também a relação teoria-prática, de modo que se torna imprescindível conciliá-la para que não haja privilégio apenas do saber acadêmico em detrimento do saber prático”.

Este artigo está organizado em três seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. A primeira seção traz uma breve contextualização teórica a respeito da temática. A segunda seção aborda a metodologia do estudo realizado e, a terceira seção apresenta e discute a análise dos resultados da pesquisa empírica, a partir da apropriação dos dados registrados nos instrumentos de registro das informações.

DELINEANDO O APORTE TEÓRICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA DOCENTE E PROFESSORALIDADE

Discorrendo sobre a Educação Superior, entendemos que as instituições voltadas para esse tipo de ensino se apresenta como centros de referências no tocante às práticas e produções de saberes relacionados ao âmbito educacional. A realização de pesquisas e extensão lhe confere tal condição, realidade esta legitimada pelo imaginário coletivo social, que concebe as mencionadas instituições como o núcleo da produção de conhecimento.

O presente entendimento sobre as instituições de Ensino Superior encontra-se pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9.394/96, e na análise de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 141), que assim as concebem:

[...] Universidades, que se caracteriza por autonomias didáticas, administrativas e financeiras, por desenvolver ensino, extensão e pesquisa e, portanto, contar com número expressivo de mestres e doutores; Centro Universitário, que se caracteriza por atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência; Faculdades integradas, que reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento e oferecem ensino e, às vezes, extensão e pesquisa; Institutos ou escolas superiores, que atuam em área específica do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além do ensino, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para a criação de novos cursos.

Evocamos que, no decurso deste trabalho, essas diferentes unidades, ora especificadas, serão utilizadas como sinônimo da polissemia que se emprega para denominar o Ensino Superior, que espera dos docentes, especialmente do professor universitário, uma atuação crítica e reflexiva. Isto posto, a formação do professor universitário demanda condições para o pleno desenvolvimento de seu potencial crítico, transformador, que o habilite satisfatoriamente para o exercício da reflexão diante dos problemas e eventualidades que emergem de sua realidade concreta, demandando uma prática comprometida, conforme apontam Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 271):

Essas características do ensinar na Universidade exigem uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação.

A realidade contextual social vigente incide consideravelmente sobre as estruturas educacionais exigindo das mesmas a formação, em nível superior, de profissionais tecnicamente qualificados para atuarem nas diversas áreas produtivas. Com vistas a atender esta necessidade, identificamos um expressivo crescimento de cursos de bacharelados em diversas áreas, o que demanda a existência de professores adequadamente qualificados para o exercício da atribuição de ensinar.

O fato é que, dentre outras demandas, somos remetidos a uma considerável e pertinente reflexão sobre as potencialidades, condução e expectativas delegadas ao professor do Ensino Superior, de modo particular, no que se refere à atuação do docente bacharel, no sentido de apoiar, didática e metodologicamente, este profissional, haja vista a peculiaridade de seu processo formativo, a complexidade e as particularidades inerentes ao exercício da

prática docente, de modo a qualificá-lo para o satisfatório desempenho dessa atribuição face aos desafios e expectativas postos ao magistério no Ensino Superior.

No caso específico da formação do bacharel, sabe-se que o modo como os cursos de Bacharelado são sistematizados dentro da estrutura educacional brasileira, a formação é direcionada exclusivamente para outros campos, não fornecendo ao bacharel, que, certamente, em alguns casos será professor, o substrato didático e pedagógico mínimo necessário ao desempenho da docência. Entretanto, mesmo sem a formação pedagógica, em que pese às exceções, identificamos a existência de profissionais que são capazes de suprir este déficit em sua formação inicial, constituindo-se professores nos aspectos inerentes ao ser, ao saber e ao fazer docente.

Apresenta-se como emergencial uma formação adequada a fim de proporcionar, através de práticas inovadoras, desafiadoras, um ensino voltado não apenas ao acúmulo e reprodução de conhecimentos, mas à aquisição e desenvolvimento de competências e saberes, que proporcionem ao docente e aos alunos, compreender, assimilar e processar informações, agindo com autonomia no uso dos conhecimentos e na produção de novos saberes. Em face deste contexto, é delegada ao sistema educacional a responsabilidade por uma formação dos indivíduos condizentes com os anseios e necessidades da atualidade, de profissionais capacitados, comprometidos com seu trabalho e com a profissão adotada.

DESCREVENDO A METODOLOGIA DO ESTUDO

Com vistas a contemplar os critérios elencados como objetivos deste estudo e no propósito de apresentar possíveis respostas ao problema explicitado, torna-se essencial a definição de um itinerário metodológico condizente e coerente com as expectativas traçadas, adotando no decurso da trajetória investigativa, metodologias e técnicas que viabilizem a consecução da finalidade desta investigação.

Para tanto, empreendemos nesta pesquisa, a abordagem qualitativa que, na concepção de Richardson et al (2008, p. 90) “[...] pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características [...] em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”, dizemos, pois, que se trata de um estudo de caráter descritivo-analítico, que “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Nessa perspectiva, entendemos que fenômenos sociais, como a formação de professores no campo da educação, só terá sua totalidade entendida se analisada e compreendida dentro do contexto na qual se desenvolve, considerando os diversos elementos que a constituem, o que reforça a escolha da pesquisa qualitativa descritiva. Concebemos ainda a pesquisa qualitativa como uma modalidade de abordagem investigativa que proporciona a inserção do pesquisador na conjuntura do estudo, oportunizando uma compreensão mais ampla e integrada do contexto sobre o qual se manifesta o objeto de seu estudo, bem como dos sujeitos.

No tocante a este aspecto, é como pontua Chizzotti (2006, p. 82):

O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam.

O autor em comento coloca em evidência a relevância do posicionamento do pesquisador no decurso da pesquisa, sobre seu envolvimento com o contexto sociocultural de desenvolvimento do estudo, assumindo uma postura participativa, de modo a se aproximar e conhecer o cenário pesquisado, assim como a comunidade envolvida no estudo.

Cientes da complexidade que permeia o meio no qual ocorreu a pesquisa, faz-se necessário, além de um minucioso ouvir e refletir sobre as histórias de vidas apresentadas pelos interlocutores, uma compreensão da dimensão existencial concebida pelos mesmos, corroborando, assim, as concepções de Godoy (1995), quando apresenta a pesquisa qualitativa como uma iniciativa epistemológica que objetiva compreender um fenômeno, considerando o olhar e o significado atribuído pelos sujeitos em relação aos mesmos.

Assim definida, adotamos como procedimento metodológico, o emprego de instrumentos investigativos que nos oportunizem contemplar as peculiaridades do objeto e dos sujeitos, utilizando as histórias de vida dos professores, buscando, a partir da narração dos docentes, conforme evidencia Goodson (2000, p. 66), retratar a importância “[...] de saber muito mais sobre as prioridades dos professores, ou seja, muito mais sobre suas vidas”.

Com base nesse entendimento, recorreremos às narrativas de histórias de vida, relatos e registros autobiográficos, pelo fato de permitirem apreender as inquietações, as condutas e

atitudes, crenças e valores dos sujeitos pesquisados, correspondendo a uma pesquisa que também possui um componente descritivo.

A autobiografia, reconhecida como um processo autorreflexivo, intencional e crítico a respeito da vivência existencial, conforme pontua Abrahão (2010), proporciona a universalização de experiências e revela influências que incidem sobre a condição profissional e existencial do indivíduo. As narrativas pessoais revelam respostas que perpassam necessariamente pelo espelho de Borges (1998, p. 15) em seus escritos denominados História de Eternidade, no qual refere que a tessitura da vida e sua compreensão memorialística requer uma mirada no espelho da vida. Olhar para ver-se no tempo, na sua história, na sua profissão: “[...] sem um espelho delicado e secreto do que passou pelas almas, a história universal é tempo perdido, e nela nossa história pessoal [...]”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: UMA VISÃO SINTÉTICA

A análise que construímos em torno dos dados e em relação ao objeto de estudo, ou seja, em relação aos diversos aspectos que consideramos para essa composição analítica, expressa, dentro de seu caráter de provisoriedade, o contexto atual dos dados que foram produzidos, assim, as possibilidades e limitações inerentes a todo conhecimento.

Os mais recentes debates no âmbito da pesquisa científica e suas conseqüentes metodologias têm apresentado que é possível navegar por novos mares em direção à produção do conhecimento, compreensão que se justifica, sobremaneira, pela adoção da abordagem biográfica (SOUZA, 2006; DEMARTINI, 2008), no campo educacional e que, a rigor, visualizam o aluno e o professor como sujeitos dessa historicidade, construída, como discute Demartini (2008, p. 45) “[...] na diversidade de situações/experiências [...], no campo educacional, não se podendo excluir qualquer elemento da trama que o constitui”.

Assim, dizemos que opção pela pesquisa autobiográfica é favorecer aos narradores-professores-bacharéis, acessarem à reflexão, à construção do conhecimento de si (JOSSO, 2008), visto que a narrativa autobiográfica na pesquisa viabiliza, conforme suas características básicas: tratar “[...] as pessoas como seres únicos e singulares; entender que [...] o objeto da pesquisa é uma história única, narrada por um sujeito único [...]; conceber que [...] autor da autobiografia [...], assume um papel ativo, de verdadeiro protagonista de sua história”. (SONNEVILLE, 2013, p. 84).

A docência que o professor realiza para efetivar seu ofício de ensinar caracteriza-se como uma atividade complexa, portanto, exigente. No interior dessa exigência, Grillo (2004,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

p. 78) afirma: “a docência envolve o professor em sua totalidade. Sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser [...]”, ou seja, tem um componente de representar um compromisso consigo, com a escola, com o aluno e a sociedade, o que não deixa de apontar para questões que dizem respeito à construção da professoralidade docente no Ensino Superior. O que apresentamos como análise de dados centra-se na perspectiva da análise de conteúdos sustentada por Bardin (2011).

Neste propósito, utilizamos as narrativas, sistematizadas por meio de memoriais, complementadas pelas entrevistas narrativas, como forma de melhor acessar à subjetividade dos professores colaboradores. Em consonância com Souza (2006), entendemos que os relatos das trajetórias formativas dos professores revelam conhecimentos, saberes individuais e coletivos, em que a singularidade docente está inserida em um contexto coletivo, que evidencia aspectos pontuais relevantes da pluralidade dos saberes e fazeres dos professores. Nesta perspectiva, citamos o entendimento de Lima (2011, p. 50) a esse respeito, que coloca o desenvolvimento profissional como um contraposto importante para a mudança de concepções do professor:

[...] a reflexão acerca dos percursos formativos e de atuação docente, como estratégia de formação e de produção de novos conhecimentos, funda-se na convicção de que o processo reflexivo, via história de vida ou método autobiográfico, deixa aflorar do cerne de cada narrativa as crenças/concepções e pensamentos dos professores e seu consequente movimento construtivo/reconstrutivo, responsáveis pelo avanço do processo de desenvolvimento profissional docente.

Como vemos, a autora dá visibilidade ao desenvolvimento profissional que também é um processo e, como tal, integra o sentido compreensivo de professoralidade docente, enquanto trajetória que os professores vão construindo no que concerne às demandas formativas e de empoderamento dos saberes e fazeres do professor para bem compreender as exigências formativas e práticas colocadas ao professor bacharel ou licenciado, o que, de fato requer a professoralidade: exercício reflexivo, valorização dos saberes e sua mobilização, entre outros aspectos que levam ao crescimento pessoal e profissional do professor.

Estamos falando de professoralidade relacionada a processos e a domínios de conhecimentos relacionados a saberes pertinentes a dado campo do contexto profissional. Em se configurando como processo tem sua dinâmica que conduz o professor a investir na sua formação continuada, na mobilização de saberes, no compartilhamento de experiências, na demarcação de seu lugar no cenário da docência, no caso particular do presente estudo, no cenário da docência superior. O uso das narrativas autobiográficas enquanto recurso

epistemológico nos proporcionou revisitarmos tempos e espaços que moldam a constituição da professoralidade dos docentes participantes deste estudo.

Esta conclusão empírica ganha sustentação teórica diante das arguições de Lima (2011, p. 33):

A reflexividade implicada na investigação com histórias de vida de professores orienta-se para rever, retrospectivamente considerando, lugares educativos tidos como cenários de seus percursos de formação e de atuação profissional, configurando-se como uma ação de reexaminação da vida pregressa, sustentada na narratividade de um eu pensante que, dentre outros pontos e aspectos significativos, se sensibiliza, partilha informações, rever suas competências professorais, reavalia seus percursos e projeta ações/propósitos de crescimento pessoal e profissional contínuo.

Assim, ao analisarmos os dados dos memoriais produzidos, observamos aspectos voltados para a compreensão do percurso formativo dos interlocutores da pesquisa, os quais oportunizaram conhecer pontuações relevantes sobre fatores e ocorrências que determinaram a decisão dos colaboradores pela docência, principalmente pela docência superior.

Dentre os relatos autobiográficos, o que a análise evidencia é que uns são mais descritivos, outros mais reflexivos, mas todos sinalizam sobre tempos, espaços e ocorrências que contribuíram para a constituição do dispositivo formativo denominado professoralidade, destacando o encadeamento de fatos relevantes dentro do percurso de desenvolvimento pessoal e acadêmico, para melhor entender e exercer a docência no Ensino Superior, o que implica em estudos, formação continuada, troca de experiências e conhecimentos no seu produzir-se professor universitário, compreendendo seu ofício docente no tocante à transposição didática, exigida pelo ato de ensinar.

As narrativas autobiográficas produzidas pelos interlocutores deste estudo são analisadas dentro de uma dimensão qualitativa, caracterizada pela apreensão de significados nas produções memorialísticas dos sujeitos, interligadas ao contexto em que estão inseridos e que as legitimam, sem buscar regularidades, mas focando na individualidade.

A partir das experiências narradas e evidenciadas junto aos memoriais, bem como à luz das informações produzidas pelas entrevistas, apresentamos a movimentação analítica em torno dos dados, que se encontram organizados em 04 (quatro) eixos denominados, em conformidade com os objetivos da pesquisa:

Eixo 01: Perfil profissional e trajetória formativa dos professores bacharéis;

Eixo 02: Encontro com a docência superior;

Eixo 03: Experiência profissional no contexto da docência universitária;

Eixo 04: construção da professoralidade no Ensino Superior.

Estes eixos emergiram no decurso da leitura dos dados, considerando os aspectos teóricos inicialmente elencados, como pretensões deste estudo e em consonância com os objetivos desta investigação.

Diante das narrativas autobiográficas, emerge o entendimento de que a docência, concebida como uma atividade complexa e que excede a mera repetição de informações, requer uma adequada qualificação e comprometimento de seus profissionais. Esta exigência, à luz dos relatos produzidos, é uma realidade comum aos professores colaboradores, os docentes bacharéis revelam em seus escritos um representativo nível de conscientização sobre as expectativas que o meio social delega ao Ensino Superior, e que em razão dessa condição, empreendem esforços para o desenvolvimento de sua prática, investindo no ser professor, no seu conhecimento pedagógico, na sua prática profissional, na reflexão crítica, o que remete às discussões de Schön (1992), no que concerne ao exercício de uma prática docente reflexiva, promovendo, por consequência, a construção da professoralidade.

É o caso do Interlocutor A e também do Interlocutor D, que dizem se ressentir de sua formação inicial no tocante aos aspectos pedagógicos, e também por não terem realizado nenhuma pós-graduação até agora, vinculada especialmente com o desenvolvimento de aspectos didáticos. Entretanto, revelam que é necessário fazer do exercício de sua própria prática um momento para refletir e produzir saberes que dão suporte à sua ação profissional, na qual o interlocutor D destaca

[...] a importância de constantes reflexões sobre todos os aspectos relacionados ao meu exercício docente. É fazendo que eu aprendo a fazer. A reflexão é algo necessário em nossa vida pessoal, e no aspecto profissional não é diferente [...] constantemente reflito sobre a eficácia de minhas práticas em sala de aula: minha postura, meu relacionamento com os alunos, as técnicas que uso, os recursos [...], as atividades, a forma de avaliação [...].
(INTERLOCUTOR D).

Essa referência do nosso interlocutor ganha respaldo diante das arguições teóricas apresentadas por Tardif (2002), no que se concerne aos saberes da experiência produzidos no exercício da prática, revelando uma contínua construção e reconstrução profissional e pessoal.

O fato é que o professor produz e mobiliza saberes diante das circunstâncias e necessidades impostas pela prática. Neste contexto analítico, confirma-se a evidência de que a experiência é permeada por um movimento reflexivo e se apresenta como um mecanismo significativo dentro do processo de tornar-se professor, inclusive professor de Ensino Superior, apontando para as arguições de Bolzan e Isaia (2005) ao pontuarem que “os professores vão se formando e se (trans)formando ao longo da trajetória docente”.

O Interlocutor B, reconhece e destaca a necessidade de reflexão em torno da docência universitária como o momento e lugar para aprendizagens docentes, demonstra a importância da observação e interação dos professores com seus pares, sobretudo com os mais experientes, como ocasião para a socialização e construção de experiências pedagógicas e didáticas a serem implementadas em seu exercício profissional. Destaca, ainda, a busca e a apropriação das práticas dos professores que atuaram e colaboraram ao longo de seu processo formativo, reatualizando conhecimentos e produzindo saberes didáticos.

Mediante estas considerações analíticas-interpretativas, os dados referendam que os professores marcam a trajetória escolar e acadêmica, constituindo-se também como espaços norteadores do fazer docente. Este aspecto é evidenciado com maior clareza e convicção no relato do Interlocutor C. As memórias narrativas escritas dos Interlocutores B, C e D também apontam para o reconhecimento da relação e vivência com os discentes como ocasião para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à atuação profissional da área do magistério, e, conseqüentemente, necessários ao desenvolvimento da professoralidade.

Esses interlocutores vislumbram fazer das experiências com os alunos uma caixa de ressonância sobre a eficácia de suas práticas, buscando a partir de debates abertos ou produções escritas, obter informações e direcionamentos que colaborem na edificação de sua condição de professor de Ensino Superior, sobretudo na edificação de sua professoralidade. É comum a todas as narrativas autobiográficas, como dados analíticos do estudo, a existência de possíveis lacunas decorrentes da ausência de formação pedagógica formal em suas trajetórias, desde a formação inicial, o que lhes atribuiu maiores dificuldades diante dos desafios comuns ao ato de lecionar.

No entanto, observamos que este entendimento proporcionou aos interlocutores maior compreensão sobre a essencialidade de um amadurecimento didático para o exercício da prática do professor, para o ser e o fazer docente, e para o desenvolvimento dos discentes. Implica dizermos que a construção da professoralidade se apresenta como um processo complexo, sobretudo nos anos iniciais da docência, no caso específico deste estudo da docência superior, mas que é gradativamente superado na própria prática, com as atitudes e compromissos dispensados ao ser professor, ao seu desenvolvimento profissional.

Destacamos, ainda, o fato dos interlocutores não evidenciarem a opção pela docência universitária como um “dom” ou “vocação” inata às suas condições pessoais, tendo em vista que muitos, além de relatarem que não tinham pretensão de ser professor, mencionam que aprenderam e aprendem a ser professor a partir de experiências edificantes ao longo de sua formação e de seu exercício docente. Desse modo, emerge a compreensão de que a

constituição da professoralidade dos interlocutores possui como locus formativo a universidade, considerando o contexto coletivo e a experiência de cada professor. Os relatos memorialísticos dos interlocutores também convergem à questão do envolvimento definitivo com a Docência Superior, exercida com exclusividade, após experiências em áreas específicas de suas formações iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas (auto)biográficas, em todos os excertos analisados revelam um conhecimento de si, que singulariza cada professor interlocutor em sua individualidade, em seu protagonismo docente. Este modo de ver e perceber a narratividade autobiográfica converge para aspectos do pensamento de Josso (2008, p. 25) a esse respeito: “[...] o conhecimento de si em todos os seus registros, dimensões e facetas, privilegia uma maior atenção para a maneira pela qual cada pessoa usa a margem de liberdade e de capacidade criativa [...]”.

A condução e efetivação do presente estudo, representada, sobretudo, pelas diversas leituras realizadas no intuito de subsidiar teoricamente a pesquisa e a produção dos dados, decorrente dos memoriais de formação e das entrevistas narrativas, assim o confirmam. A perspectiva é que os dados permitiram-nos maior conhecimento sobre a formação e atuação do docente bacharel, no que diz respeito a saberes e fazeres, e a consequente construção de sua professoralidade, permitindo-nos tecer considerações sobre esta temática.

Desse modo, a partir das histórias de vida, os participantes narram sobre sua formação e desenvolvimento profissional, narram sobre si, como se fosse um espelho, conforme aponta Borges (1998). Assim, ao ouvir e reler as narrativas, identificávamo-nos com suas expectativas, idealizações, angústias, incertezas e superações, posto que, também, transitamos/trabalhamos na mesma seara. Aprofundar nosso olhar sobre as histórias de vida nos permitiu compreender a riqueza que guarda esse movimento reflexivo/retrospectivo, não apenas como recurso epistemológico, também enquanto iniciativa de formação, pois além de revelar aspectos significativos sobre a condição pessoal e profissional dos colaboradores, elementos determinantes dentro da professoralidade docente oportuniza reflexões sobre a condição e condução de nossa formação.

Os docentes bacharéis que militam no ensino universitário não possuem, formalmente, uma formação pedagógica para o exercício do magistério. No entanto, têm clareza acerca da

importância do aporte didático, o que não parece comprometer a efetivação de sua prática pedagógica, tendo em vista revelarem a busca de apropriação desses componentes, inclusive como forma de ampliar e produzir saberes demandado pela condição de ser professor, o que requer considerar espaços e tempos que incidem direta ou indiretamente sobre a construção de sua professoralidade, dispositivo formativo que subsidia a construção e a consolidação de uma prática docente de maior qualidade e dinamicidade no Ensino Superior.

Consensualmente, os achados que ora registramos dão conta de um grupo de professores que se revelam preocupados e comprometidos com a formação de seus alunos, com a formação de futuros profissionais para o mercado de trabalho, com sua própria formação continuada, com a produção do conhecimento (este dado aparece em menor escala), que entendemos serem aspectos que integram a professoralidade docente, mas que nem todos os interlocutores reconheceram claramente esta articulação, não obstante ela exista implicitamente.

Existem, em especial, pelas declarações de que são comprometidos com a aprendizagem de seus alunos, com sua formação continuada, com a mobilização de saberes diversificados para atender as necessidades do ser professor universitário. Emerge, desse modo, a constatação de que estes aspectos levam ao conceito compreensivo de professoralidade ou de sua construção, que engloba a constante reflexão sobre a prática docente e, ainda sobre seu processo formativo.

Encerrando essa conclusão, dizemos que a constituição da professoralidade que buscamos compreender/apreender neste estudo confirma-se nas histórias de vida dos professores, como um construto que ultrapassa o aspecto temporal, tendo em vista caracterizar-se pela sua continuidade processual e ser particular a cada sujeito, ou seja, a constituição da professoralidade ocorre ao longo da vida profissional, mediante um amalgamado de subjetividades pessoais e profissionais, como matriz e como referencial.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. UNIREVISTA. v.1, n.1. **IV Congresso Internacional de Educação**. UNISSINOS: São Leopoldo. 2005.

BORGES, J. L. **História da eternidade**. São Paulo: Globo, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMARTINE, Z. de B. F. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPFRJ, 2008. p. 39-64.

FURTADO, J. A. P. X. **A construção dos saberes docentes no cotidiano das práticas de ensinar**: um estudo focalizando o docente do ensino jurídico. Dissertação (Mestrado em Educação). 162f. Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-graduação em Educação, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, 2, 1995, p. 57-63.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 55-66.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2010.

LIMA, M. da G. S. B. Autobiografias de Professores e Formação: releitura de uma tese. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 33-53.

MASETTO, M. **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus. 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SONNEVILLE, J. J. Histórias de aprendiz e protagonismo discente. In: ÁVILA, C. M. d'. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. 2.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 81-90

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, Bahia: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.